



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELINE FERNANDES DE LIMA SOUSA

**IDENTIDADE E CULTURA NEGRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS
DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL I: UMA EXPERIÊNCIA NO
PIBID/PEDAGOGIA/UFBA**

Salvador

2012

MICHELINE FERNANDES DE LIMA SOUSA

**IDENTIDADE E CULTURA NEGRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS
DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL I: UMA EXPERIÊNCIA NO
PIBID/PEDAGOGIA/UFBA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Kátia Alves dos Santos

Salvador

2012

MICHELINE FERNANDES DE LIMA SOUSA

**IDENTIDADE E CULTURA NEGRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS
DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL I: UMA EXPERIÊNCIA NO
PIBID/PEDAGOGIA/UFBA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em _____ de Outubro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Kátia Alves dos Santos

Prof^a. Dr^a. Hildonice de Souza Batista

Prof. Dr. Menandro Celso de Castro Ramos

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força que me fez não desistir dos meus sonhos e por permitir que mais um ciclo se complete na minha vida.

A meu pai (João) pelo amor e investimentos feitos na minha educação.

A minha mãe (Maria do Amparo) pelo amor, educação, pelas vibrações positivas e proteção vindas das suas preces e fé. Por ser exemplo de mãe e mulher guerreira. Obrigada e saiba que Te Amo!

A meu irmão (Herbert) e minha irmã (Cristianne) pelas conversas e discussões que me fazem refletir sobre a importância de ouvir e de falar.

A meu namorado (Ronaldo) pelo amor, carinho, paciência e incentivo a meus projetos.

As minhas amigas (Jeane Cordeiro, Gal, Eliene, Yeda) que acompanharam minha trajetória e me incentivaram nessa caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada, Identidade e Cultura Negra na Formação das Crianças do Ensino Público Fundamental I: Uma Experiência no PIBID/Pedagogia/UFBA, analisou o papel da escola e da família na afirmação da identidade e valorização da cultura das crianças negras do 1º e 2º ano da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima. Trata-se de um estudo de caso que adotou como métodos de investigação a observação e conversas informais com equipe de apoio, gestão, professoras e crianças. Para dialogar com o tema, autoras/es que contemplam em seus escritos questões sobre identidade e cultura negra, além de documentos oficiais referentes a área da educação. O texto faz emergir assuntos como racismo e suas consequências, traz algumas concepções sobre infância e criança, além da relação histórica entre escola e afirmação da identidade negra. O trabalho relata atividade feita com as crianças e os resultados alcançados. Através da Intervenção das Bonecas, ficou constatado a participação positiva da família e entidades negras na afirmação da identidade e valorização da cultura das crianças negras e não negras da instituição. A escola mostrou que seu papel, nesses construtos, ainda possui pouca expressividade, mesmo com a iniciativa de algumas professoras e de eventos, como da Beleza Negra, organizado pela mesma.

Palavras-chave: Criança negra; Escola; PIBID; Identidade; Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O PONTO DE PARTIDA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL: A COR DA PELE	10
2.1 DESCORTINANDO CONCEITOS	13
2.2 AS RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE DE NEGRA	18
3 HISTÓRICO DO PIBID – FORMAÇÃO DOCENTE E ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	27
3.1 HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA – O LUGAR DA PESQUISA E DA APRENDIZAGEM	38
3.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A CRIANÇA NEGRA COMO SUJEITO DE DIREITO	43
3.3 “PISTAS” PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA	51
3.4 VOZES DA ESCOLA O PAPEL DOS/AS FUNCIONÁRIOS/AS DE APOIO, DA GESTÃO E DAS PROFESSORAS ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA TEMÁTICA AFROBRASILEIRA	58
3.5 VOZES DAS CRIANÇAS: A (DES)VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS DA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA	68
4 CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	87

1- INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto das memórias e experiências vividas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) / Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia da UFBA, bem como é uma inquietação pessoal enquanto educadora na promoção de uma educação que privilegie a diversidade e a diferença na formação das identidades dos sujeitos. Foi do meu primeiro contato com a educação pública infantil, e dessa convivência que nasceu o tema do meu trabalho de conclusão de curso, Identidade e Cultura Negra na Formação das Crianças do Ensino Público Fundamental I: Uma Experiência no PIBID/ Pedagogia/ UFBA.

Penso o espaço da escola como lugar de fluxos e refluxos, de promoção de direitos educacionais e humanos, de socialização. Ele também tem como grande responsabilidade, assumir o papel na construção das identidades das crianças, formando valores que irão se refletir nas atitudes e comportamentos das mesmas, trazendo o conhecimento de si, das suas raízes, da sua história. Além de atuar na valorização da cultura dos diferentes grupos étnicos.

Porém, ao invés de agir a favor da emancipação, da diversidade, do respeito às diferenças, a escola tem se mostrado como grande difusora da desigualdade, do preconceito, da discriminação, deixando uma grande lacuna no que se refere à formação da identidade e valorização da cultura negra.

A “morte” silenciosa de autoestima das crianças negras tem sido decretada todos os dias, pelo desconhecimento da nossa própria história como negros/as. Os/As próprios/as professores/as negam sua identidade e acabam por reproduzir representações negativas de si e dos seus alunos/as e isso se reflete no uso acrítico dos materiais didáticos, nos rituais pedagógicos, nos estereótipos lançados sobre essas crianças, na negação dos seus valores, crenças e tradições.

A partir dessas reflexões este estudo tem como objetivo geral, compreender qual o papel da escola na afirmação das identidades e cultura das crianças negras e como objetivos específicos identificar que representações da identidade e cultura negra as crianças já trazem de casa e quais são construídas no convívio escolar, identificar o papel das professoras nesse construto, entendendo a importância de

educar reconhecendo de forma positiva a diversidade e a diferença entre as crianças.

A experiência vivida no PIBID se deu na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima e meu questionamento está a ela relacionado, como a mesma contribui para a valorização da identidade e cultura negra na formação das crianças do ensino público fundamental I? E com esta questão, iniciei meu trabalho de observação sobre as práticas escolares nessa instituição, no intuito de identificar nas falas e comportamentos das crianças, o resultado dessas construções.

Para dialogar comigo, trago autoras que trabalham com campos específicos e atuais do processo de afirmação da identidade negra, como Ana Kátia Alves dos Santos que aborda a infância afrodescendente, questionando o conhecimento valorizado na escola fundamental e suas consequências para as crianças negras, para tratar das representações do negro no livro didático e formação de professores Ana Célia da Silva, o custo emocional da sujeição, da negação, da cultura do negro é abordado por Neusa Santos Souza, Kabengele Munanga traz questões sobre identidade, cultura e história do povo negro, Eliane Cavalleiro discute a presença de racismo, preconceito e discriminação raciais nas escolas, Nilma Lino Gomes traz o tema educação e identidade negra e Valdimarina Santos Cerqueira traz a questão da autoestima da criança negra no cotidiano escolar.

Além dessas fontes, trago como fundamentação teórica documentos como, a LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 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”, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Ensino fundamental de nove anos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa, que tem suas raízes históricas, e surgimento, no final do século XIX tendo como foco o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Segundo Angrosino (2009), esta abordagem é compreendida como caminho de pesquisa que busca abordar, analisar, compreender os fenômenos de forma contextual, quer dizer no mundo e na vida, e não de ‘dentro de laboratórios’. O estudo de caso ganha destaque por se tratar de uma pesquisa que tem ênfase em um universo definido, a Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima,

localizada na cidade do Salvador, bairro do Pelourinho, com o propósito de aprofundar conhecimentos sobre o contexto em que foi feita a investigação.

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, p. 32)

Os métodos de investigação utilizados na pesquisa foram a observação e entrevistas não estruturadas (tendo como base conversas informais) com a gestão, professoras, grupo de apoio da escola (incluindo funcionário da portaria, merendeiras, funcionárias da secretaria e da equipe de serviços gerais) e as crianças. Ressaltar que a identidade das/os mesmas/os foi preservada, não se utilizou os nomes verdadeiros e sim a classificação: funcionária/o, equipe gestora (diretora e vice-diretor), professora e aluna/o seguida de números.

Também foi feita atividade com as crianças sujeitos da pesquisa intitulada: Intervenção das Bonecas, a mesma foi posteriormente seguida da metodologia da roda dialógica que contou com a participação de toda a turma. Esse momento teve como objetivos socializar a experiência vivida, procurando apreender das crianças as percepções que tiveram da atividade, bem como identificar possíveis relatos de experiências próprias envolvendo preconceito e discriminação no ambiente escolar, familiar e no meio social em que vivem. Outro ponto importante foi identificar através das falas das crianças o papel da escola e da família na formação e valorização identitária e da cultura negra das mesmas.

Segundo Santos e Batista (2012), as rodas dialógicas constituem-se em espaços comunicativos dinâmicos de troca de saberes e novas aprendizagens que geram e produzem conhecimentos mais ampliados e significativos nos sujeitos a elas integrados.

A minha entrada como bolsista no grupo PIBID aconteceu em agosto de 2010, quando integrei o subgrupo do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), construindo intervenções que trouxeram as temáticas dos direitos da criança ao conhecimento destas, das famílias e da instituição em questão, envolvendo professores, gestores e funcionários/as de apoio. Porém, o período em que ocorreram observações, registros de fala e coleta de dados de forma mais sistematizada envolvendo o tema deste trabalho, aconteceu de agosto a novembro de 2011 com visitas feitas uma vez por semana, às quartas-feiras, dia das minhas

intervenções na escola. É bom ressaltar que a pesquisa aconteceu no turno vespertino.

As crianças, sujeitos da pesquisa, possuem idades entre seis e oito anos de idade, maioria negra, alunos/as do 1º e 2º ano do ensino fundamental I, moradores/as de bairros adjacentes à escola como o Pelourinho, Barroquinha, Gravatá, Comércio. Elas são membros de um grupo social marcado pela exclusão. A ausência de melhores condições de educação, moradia, saúde e alimentação são algumas características desse problema. Grande parte pode ser considerada estando em situação de risco, pelo próprio contexto do lugar que habitam, onde a violência, o tráfico de drogas, o roubo apresentam-se muitas vezes como recurso de sobrevivência.

É importante dizer que os sujeitos da pesquisa pertencem a um contexto histórico-cultural. São crianças negras, meninos e meninas de origem popular, e residentes na cidade mais negra fora do continente africano, Salvador, também chamada de Roma Negra. E que mesmo vivendo em meio a esse turbilhão cultural, tem suas identidades e tradições culturais violentadas.

Para melhor situar o/a leitor/a no caminhar pelas entrelinhas desse trabalho, faço aqui um breve relato da organização do mesmo. Na introdução discorro de forma breve sobre os caminhos que me levaram a realização e escolha do tema desse trabalho. Também apresento autoras/es e alguns documentos oficiais que utilizo para dialogar com as experiências construídas junto ao corpo escolar da Vivaldo e principalmente as crianças. Além de destacar a metodologia utilizada e o público alvo da pesquisa.

No primeiro capítulo apresento os processos históricos no âmbito mundial e nacional, que desencadearam o surgimento do racismo como hoje se configura, bem como de seus desdobramentos e efeitos para quem dele é vítima. Trago também conceitos que considere pertinentes a esse trabalho e que estão ligados a questão do racismo. Ainda neste capítulo faço uma relação entre educação e identidade negra e para isso volto a outros períodos históricos para retratar a educação em outras fases brasileiras, procurando entender o que mudou ou o que não mudou no papel da escola na formação da identidade de negros/as e na valorização da sua cultura.

No segundo capítulo trago o histórico do PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência), bem como da Escola Municipal Vivaldo da Costa

Lima. Abordo ainda a distinção conceitual entre criança e infância, fazendo uma análise histórica dessas categorias, dando especial atenção à criança negra, foco do presente trabalho. Apresento um pouco da cultura dessas crianças, o continente africano, os povos aqui chegados a Bahia, suas lutas e resistências, como forma de entendermos a sua origem e pensarmos estratégias positivas para incluir a criança negra e toda diversidade e diferença no ambiente escolar. Traço a trajetória de criação de documentos no âmbito mundial e nacional, como o documento do ECA (Estatuto da Criança e do adolescente) no contexto da promoção dos direitos da criança na luta pela sua cidadania. Finalizo com a leitura do espaço físico e dos documentos oficiais da escola pesquisada e com as falas do corpo escolar e das crianças.

2 - O PONTO DE PARTIDA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL: A COR DA PELE

O racismo, na forma como conhecemos hoje é um fenômeno relativamente novo. É bom lembrar que nos tempos primitivos, até por volta da Idade Média, ele se fundava em fatores religiosos, políticos, nacionalidade e na linguagem Santana (2005), e não na cor da pele como presenciamos e vivenciamos hoje. É preciso que se faça uma viagem ao passado para que possamos entender a “legitimidade” de alguns discursos criados afirmando a existência de raças superiores e outras inferiores, desvelando a origem do racismo.

O século XV, mais precisamente em meados dele, foi marcado pela invasão europeia a costa africana e reconhecido como marco inicial da discriminação racial, tendo negros/as e os povos indígenas como alvos principais dos colonizadores europeus no território brasileiro.

Esse período marca também a ocupação¹ dos europeus a América. O processo de invasão europeia a África demandou mão de obra para o trabalho em suas terras, e o então continente sem defesa, já que não possuía tecnologia de

¹ O termo ocupação foi escolhido em lugar de descobrimento, pelo fato de já existirem habitantes em terras brasileiras, os povos indígenas, por isso não poder se configurar como tal. Podendo também ser caracterizado como invasão, dada a violência a que foram submetidos os povos que aqui já se encontravam, os indígenas, e aos que depois chegaram, o caso dos/as negros/as africanos/as escravizados/as.

guerra à altura da europeia, apareceu como alternativa de baixo custo para a sustentação do sistema colonial.

É importante ressaltar que na época da invasão europeia a seu território, os Estados africanos já contavam com uma organização política bastante avançada, embora, como já foi dito acima, as técnicas de guerra não tivessem no mesmo patamar de desenvolvimento dos europeus.

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (MUNANGA, 1986, p. 9)

O século XIX se caracteriza pela ocupação maciça da África pelas nações colonialistas, era o imperialismo, ampliando seu domínio territorial e suas práticas espoliantes e racistas. O período é conhecido também como de consolidação da ideologia do racismo, época em que se produziram tratados, ensaios, monografias para sustentar e justificar a mesma. Acontece que uma parcela da população, interessada em legitimar essas práticas, mostrou aprovação a esses discursos. O racismo científico também colaborou para engrossar o coro, através das suas teorias, relacionando características físicas de brancos e negros com aspectos morais, com prejuízo do segundo, com seus atributos sempre associadas à inferioridade, a falta de humanidade e servindo para justificar a colonização e a escravidão.

O imperialismo citado anteriormente ultrapassou os limites do território e incidiu sobre a esfera humana, principalmente a negra. Ele se materializou em duas vertentes, o que se apropriou do território, do mercado, dos recursos e da força humana, e o que se apoderou da história do negro que foi desfigurado histórico e culturalmente, pois a trajetória e memórias do seu povo não foram contadas por quem de direito, o próprio negro. Importante dizer que houve resistência quanto a essa dominação, ela não aconteceu de forma passiva por parte dos negros/as, como contam as histórias nos livros didáticos. Segundo Souza (1983) a violência racista subtrai do sujeito à possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz.

No início do século XIX, final do século XX, tem início o movimento de eugenia, a palavra vem do grego e tem como tradução 'bom no nascimento' Rossato e Gesser (2001). Seu grande objetivo era a manutenção de uma raça "pura", que obviamente seria a branca, as pessoas que não se enquadravam nesse perfil, incluindo aí os negros/as, sofriam de preconceito e discriminação, e eram tidos/as como inferiores. Esse mesmo movimento propagava que raça e hereditariedade eram essenciais para o desenvolvimento dos homens.

[...] a análise da atitude racista revela três elementos importantes [...]: descobrir e pôr em evidência as diferenças entre colonizador e colonizado, valorizá-las, em proveito do primeiro e em detrimento do último e levá-las ao absoluto, afirmando que são definitivas, e agindo para que assim se tornem. (MUNANGA, 1986, p. 21)

Trazendo essas discussões para o contexto brasileiro, presenciamos a consolidação de ideias racistas nos fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, quando da publicação de teses de médicos, escritores, historiadores, que por meio destes trabalhos tentaram provar a suposta inferioridade dos negros/as e os males da presença destas pessoas no país. A política de imigração estrangeira foi uma tentativa de dar uma nova cara ao país, um rosto mais europeu e branco a nação brasileira, pois negros e asiáticos estavam impedidos de entrar no país como imigrantes, considerados de raça inferior. O grande objetivo dessa política foi promover o "branqueamento da raça", já que o Brasil, por seu histórico de país escravista, possuía uma quantidade grande de negros/as e também de povos indígenas e isso incomodava a elite, que precisou criar mecanismos de produção de preconceitos contra esses grupos, para a manutenção de seus privilégios.

Segundo Maria Aparecida (Cidinha) da Silva (2001) não se pode esquecer ainda que o Brasil foi o país que escravizou o maior número de africanos/as durante o sistema escravista colonial e o último das Américas a pôr o fim na escravidão.

O racismo no Brasil apresenta um caráter ambíguo, se afirma pela sua negação. As pessoas não se assumem racistas, porém essa ideologia está interiorizada e presente nas práticas e valores sociais. Por isso a complexidade no trato das questões ligadas a identidade racial dos negros/as. Como o racismo é velado, ou seja, não declarado, acaba reforçando o mito da democracia racial que ainda vigora entre nós, de que "todos somos iguais", não havendo espaço para preconceito e discriminação em nosso país. Muito embora saibamos que esse

discurso é falso e criado por um grupo dominante, visando preservar a supremacia de sua cultura e ideologia.

Ele está presente tanto na relação individual, de grupos que se julgam superiores a outros, quanto a nível cultural, que visibiliza e privilegia uma cultura como hegemônica em detrimento de outra tida como inferior e a nível institucional, envolvendo o Estado e outras instituições como a escola, a família, as empresas que reforçam através de sua ideologia, práticas racistas.

O racismo sofrido por negros/as no Brasil, na Bahia ou em qualquer lugar onde essa ideologia ainda vigora, passa inevitavelmente pela cor da sua pele, pelo seu corpo negro, seu cabelo crespo, pelo formato do seu nariz, seus lábios carnudos, pelos sinais de uma africanidade que ganhou contornos afro-brasileiros e que se tornou aos olhos de uma minoria dominante, ameaça, sinal de inferioridade, de desumanidade.

Os preconceitos e discriminações sofridos pelos negros/as por conta da cor da sua pele fizeram com que os mesmos desenvolvessem uma negação ao seu corpo, aos sinais que ligam a sua aparência a uma ancestralidade que lhes foi proibida construir e vivenciar. O resultado foi o desejo de embranquecer, de conquistar os mesmos privilégios, status quo, as mesmas posições sociais, o mesmo corpo, cabelos, a cor dos olhos, a humanidade do branco. Segundo Souza (1983) o negro no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido.

Para o desmonte dessa violência racista, que se constrói à custa do desejo de não existir, da desvalorização do próprio corpo, da negação da identidade e cultura do povo negro é que precisamos nos municiar contra a ideologia e práticas do racismo, por uma educação que prime pelos direitos e pela cidadania. Falo no plural, pois essa ação depende de todos, incluindo escola, professores/as, família, sociedade e formuladores/as de políticas educacionais a favor da superação das desigualdades sociais e raciais.

2.1 DESCORTINANDO CONCEITOS

Acredito ser importante definir alguns conceitos que estão imbricados a este trabalho, como raça, racismo, preconceito, discriminação, estereótipo, diferença,

diversidade e identidade de modo a conhecer, identificar, compreender e combater as desigualdades originadas por conta da diferença, produzidas nas diversas instâncias sociais onde se apresentam.

RAÇA

Entendo raça como uma categoria social e política usada para compreensão das tensas relações raciais fundadas entre brancos, negros e indígenas na sociedade brasileira. Constatamos que ainda são as características físicas de negros/as, como cor da pele e cabelo, por exemplo, dentre outras, que influenciam e até mesmo estabelecem o lugar ou o não lugar social desses sujeitos na sociedade.

Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais. (SOUZA, 1983, p. 20).

Segundo Gomes (2001), raça é entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente.

Para Guimarães (1999), raça são construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios.

RACISMO

O racismo se constitui como uma ideologia e prática perversa que introjeta nas mentes dos sujeitos a falsa ideia de superioridade entre os grupos humanos. E essas ideias não são atributos inatos dos sujeitos, mas construções feitas pelos mesmos, nos diversos espaços e instituições sociais em que transitam.

Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 12).

Para Guimarães (1999) o racismo é uma forma bastante específica de 'naturalizar' a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais.

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados como se vê. (SANTOS, J. R. 1990, p. 12)

PRECONCEITO

Preconceito são atitudes fundamentadas em posicionamentos bastante generalizantes sobre determinada coisa ou pessoa. E esse posicionamento inflexível é fruto da má formação dos sujeitos, na família, na escola e em outros espaços sociais, acabando por se tornar um regulador negativo das relações entre os mesmos.

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANTANA, 2005, p. 62)

O preconceito é basicamente uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. É uma posição psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçados a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro dele. (SILVA, M. A. 2001, p. 75)

PRECONCEITO RACIAL

O preconceito racial é um pré-julgamento feito com base na ideologia racista de que existem raças superiores e outras inferiores. O branco sendo considerada a raça superior e os negros, povos indígenas, asiáticos, como sujeitos de segunda classe.

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. (NOGUEIRA, 2006, p. 292)

DISCRIMINAÇÃO

A discriminação se diferencia do preconceito pela sua materialidade, pois o sujeito que discrimina objetiva de fato excluir e violar o direito do outro como cidadão.

A discriminação, por sua vez, é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantêm os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado. (SILVA, M. A. 2001, p. 75)

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998) é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A discriminação racial também herdeira da ideologia racista tem como agravante o comportamento, o ato que leva a impedir que o outro, diferente, ocupe espaços, cargos, que exerça sua cidadania de forma plena.

Significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida. (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 15)

ESTEREÓTIPO

Os estereótipos são posicionamentos generalizantes, padronizantes que fundamentam o preconceito, a discriminação, o racismo. São responsáveis por criar imagens negativas de pessoas e grupos contribuindo para legitimar e justificar suposta condição de inferioridade.

Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não

comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita. (SILVA, A. C., 2001, p. 17)

Para San`тана (2005) o estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental.

DIFERENÇA

A diferença é algo inerente ao ser humano, sejam mulheres ou homens, são traços que as/os diferenciam e as/os singularizam. Porém essas diferenças foram forjadas socialmente e hierarquizadas como sendo positivas ou negativas. A instituição escola, de uma maneira geral, ainda não aprendeu a lidar com as diferenças, excluindo e sub-representando de maneira inferiorizante grupos como mulheres, gays, negros e indígenas. As diferenças estão envolvidas em relações de poder que precisam ser questionadas e problematizadas.

Segundo o Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa Ximenes (2000) diferença aparece como qualidade de diferente; disparidade, desigualdade; diversidade; disputa, desavença; distinção.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2011) diferença é uma relação social sujeita a vetores de força, a relações de poder.

DIVERSIDADE

Falar de diversidade é falar de diferenças, de relações de poder. É também falar e questionar a inclusão dos/as diferentes nos diversos espaços sociais, incluindo a escola, bem como ir de encontro a padrões hegemonicamente estabelecidos. E mais, falar de diversidade implica abordar questões como respeito e a garantia de direitos sociais.

A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais,

no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram. (GOMES, 2007, p. 30)

IDENTIDADE

A identidade é um processo que se constitui pelo conhecimento histórico da trajetória de um povo, suas lutas, resistências, seus costumes, sua cultura. Todo esse conhecimento implica em um sentimento de pertença dos sujeitos para com aquela cultura, para com sua própria história como ser humano. Importante dizer também que a formação da identidade se dá pelo contato com o outro, com o diferente, através dos conflitos e ajustamentos fruto dessa relação.

Segundo Munanga (2003) a identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência.

Segundo Manuel Castells (1999) a identidade é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre as outras fontes.

IDENTIDADE NEGRA

A Identidade Negra está relacionada com o sentimento de pertença, de orgulho e afirmação do negro/a para com sua ancestralidade.

A identidade negra é entendida [...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção de um olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p. 171)

2.2 - AS RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE NEGRA

Início essa discussão, a respeito da educação escolar e identidade negra, me reportando a educação nos tempos da colonização, quando da chegada dos portugueses as terras brasileiras, século XVI, e junto com eles os jesuítas, grandes favorecedores do projeto colonizador português, no que tange a inculcação de uma ideologia de docilização, submissão, repressão e estigmatização do povo que aqui

habitava, as populações indígenas, e posteriormente os negros/as escravizados/as. Atentar nesses tempos para a total exclusão a que tiveram submetidos os negros/as do processo educativo, e, portanto, o completo descaso da instituição escola na construção das identidades de crianças e adultos negros/as, afirmando o status quo de uma minoria e reforçando o não lugar do/a negro/a dentro de uma sociedade colonial, autoritária e hierárquica.

A Igreja Católica nesse contexto era a religião oficial do reino de Portugal, não podemos desprezar sua participação na empreitada colonial, com todas as consequências que essa aliança causou. Perdendo fiéis para o Protestantismo, vê no Brasil espaço para converter novos membros ao seu rebanho, além disso, se prestou ao projeto colonial português de dominação do povo da nova terra, o Brasil, incluindo os/as indígenas e os/as negros/as trazidos/as da África para o trabalho escravo. Vemos a ideologia da fé cristã sendo utilizada como mecanismo de dominação, de alienação, violência, de desculturação, dizimando povos indígenas e africanos.

Após o período que se segue, que corresponde a instalação das capitanias hereditárias (1534-1549), abriram-se as portas da escola para os povos indígenas e filhos de colonos. Logo, o processo educativo se destinou quase exclusivamente ao segundo grupo. Fica claro uma educação e projeto político que privilegiava os filhos da elite, essa mesma educação consolidou estigmas, preconceitos e atitudes discriminatórias, na medida em que dava visibilidade a uma cultura europeia e a um modelo de homem (me refiro de fato ao ser masculino, pois as mulheres tinham um lugar secundarizado nessa sociedade) a ser seguido e vivido pelos mesmos, que passaram a negar qualquer referência que se distanciasse destas.

A ideologia da interdição do corpo, presente na política educacional dos jesuítas, e porque não dizer, em vigor ainda hoje em outros moldes, serviu como entrave a presença de mulheres, povos indígenas e negros/as dos ambientes sociais de obtenção do saber, monopolizando o conhecimento nas mãos de poucos, homens e brancos, e instalando o germen do sexismo e do racismo nas cabeças jovens das elites brasileira e lusa.

Para se entender a estrutura da sociedade colonial é preciso que se compreenda a lógica perversa da escravidão que sujeitou os povos indígenas e negros/as trazidos forçosa e violentamente da África para as Américas.

Era característico do colonialismo que as potências conquistadoras vissem os povos colonizados como pessoas sem a menor relação com eles mesmos. O pressuposto dos colonizadores era o de que os colonizados eram tão diferentes física e culturalmente que não tinham nada em comum com eles: os colonizados eram os Outros. Crenças racistas foram evocadas para justificar a ampla exploração – os nativos faziam parte de uma espécie subumana e não podiam almejar serem tratados de forma semelhante a seus senhores. (CASHMORE, 2000, p. 131)

A estrutura da sociedade colonial brasileira foi sustentada pela escravidão iniciada pelos portugueses nos séculos XVI – XVII, tendo seu auge no século XIX, com o único intuito, o de sustentar os privilégios da coroa portuguesa, e de propiciar o desenvolvimento econômico da colônia à custa da não-liberdade e da mão-de-obra de negros/as. Estes/as exerceram atividades nos engenhos de açúcar e na casa dos senhores nos trabalhos domésticos.

Como discurso legitimador de toda essa absurda condição escrava de negros/as, surgiram as justificativas racistas para explicar a utilização da escravidão. Tendo o colonizador como ser superior, detentor de virtudes, razão, e o colonizado como ser inferior, tratado como “coisa”, desprovido de virtudes, de humanidade. Tomando-se as diferenças que existiam entre eles, principalmente as fenotípicas, foram produzidas desigualdades e preconceitos que se materializaram em discriminação e práticas racistas. Um modelo ideal de homem foi criado, o do sexo masculino, branco, europeu, esse era o tipo “perfeito”.

Com base nesse modelo ideal, já podemos inferir que negros/as foram discriminados por sua cultura e aparência física que destoavam da europeia, julgados inferiores e por isso, passíveis de serem escravizados, na visão do colonizador. Por viverem em uma sociedade patriarcal, as mulheres também vivenciaram a sua não presença na educação, nos postos de trabalho, por ser mulher e consideradas inaptas a ocupar posições sociais de prestígio. A elas foram reservados outros papéis sociais, como a lida doméstica e os cuidados dos filhos e marido, não representando ameaça ao poder masculino. Isso também não quer dizer que não existiram mulheres a frente do seu tempo e que ousaram transgredir a ordem vigente no período, existiram e ainda existem. Assim, como houve negros/as que também lutaram contra essa forma agressiva de dominação, que foi a escravidão. Os quilombos, as irmandades de pretos, a própria religiosidade, foram

exemplos disso, espaços de resistência e que garantiram a preservação da identidade dos povos africanos.

Precisamos entender que uma educação produzida por uma sociedade escravista, não pode se configurar como igualitária e para todos, ela servia a um sistema, a um modo de produção, cultura, modelo de homem/mulher, a uma classe social, a interesses estrangeiros. Portanto, o negro/a, como grandes sustentadores desse sistema, lhes restava os trabalhos manuais e aos filhos/as dos senhores, a educação formal, o trabalho intelectual.

O/A negro/a foi alijado do processo da educação e do convívio social mais amplo, por não ser considerado/a cidadão/ã, por ser considerado/a inferior. Além dos direitos negados, sofreram de violenta alienação cultural, tendo suas expressões culturais reprimidas, como a língua, danças e rituais. Porém, encontrou alternativas para fazer viver sua cultura em uma terra estranha.

No período histórico denominado Império (1822-1889) a educação brasileira continua sendo privilégio de uma parcela muito pequena da população, sendo de interesse destas, a manutenção de uma sociedade analfabeta, pois assim, poderiam utilizar mais facilmente dos mecanismos de alienação. A Constituição do Império de 25 de março de 1824 em seu artigo 179, § 32 versava que a instrução primária, que corresponderia ao ensino do ler e escrever, é gratuita a todos os cidadãos. Porém os negros/as na condição de não cidadãos/ãs estavam excluídos/as desse processo de apropriação do saber. Mesmo com a abolição da escravatura (1888), pouco se vê de avanços nessa área. A lógica da estrutura da sociedade nessa fase era incompatível com a educação escolarizada, esta servia aos filhos/as das elites, daí os estudos secundário e superior destinados a essas classes.

A República no Brasil, período compreendido entre (1889-1930) muito pouco mudou a condição de excluídos de negros/as da educação. Os poucos investimentos do governo na instrução primária e um ensino secundário e superior não gratuito, dificultou ainda mais o acesso das massas a educação escolarizada, aos bens culturais.

A associação entre a inferioridade intrínseca do analfabeto e a cor negra, feita pela ideologia dominante, revela o preconceito, o desprezo e a tentativa do aniquilamento do negro enquanto ser. Este, que na maior parte da história brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça da engrenagem de gerar riquezas, interdito, legalmente e de fato, de alfabetizar-se, foi estigmatizado mais uma

vez, agora nos discursos dos educadores de então. (FREIRE, A. M. 1993, p. 205-206)

A educação nesses tempos continua a mostrar sua feição elitista, de exaltação de uma cultura branca, eurocêntrica, que não privilegiou a formação das identidades dos negros/as, nem podia, pois não existiu, pelo menos para esse segmento social.

Falar dessa parceria, educação escolar e identidade negra, ainda hoje, não é algo fácil, muito pelo contrário, complicado demais, por participarem de processos que são formados na sua origem por influências históricas, políticas, econômicas e culturais produzidas pela sociedade e mais especificamente também por homens e mulheres negros/as em seus diferentes ambientes sociais.

A educação para mim é um processo amplo, que acontece nas mais variadas instâncias sociais, na família, nas associações de bairros, nas comunidades religiosas, nas empresas e principalmente através da escola, esse espaço de circulação de conhecimento historicamente acumulado e sistematizado, que, além disso, tem o papel na transmissão dos valores, crenças e hábitos sociais. Mas, a escola como transmissora de valores de uma dada sociedade, também (re) produz por meio da sua estrutura, do seu currículo, de gestos, olhares, palavras, do silêncio, preconceitos, discriminações e desigualdades.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para, reinventar, todos os dias, a vida do grupo, e a de cada um dos seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981, p. 10-11)

A identidade por outro lado, assim como a educação, precisa do outro para ser construída, é um processo que não nasce pelo isolamento e sim no diálogo com o outro e nas tensões fruto dessa relação. Quero dizer com isso também, que a formação da identidade não é algo inerente ao homem, é um movimento histórico, construído cotidianamente no convívio com os semelhantes e diferentes.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p. 38)

A fase que inicia a construção da identidade do sujeito é chamada de narcísica, imaginária ou onipotente. Ela é delineada inicialmente pelo olhar e desejo materno, posteriormente à própria criança lançará um olhar sobre seu próprio corpo, com toda a imaturidade de seu aparelho perceptivo. Seguindo sua maturação biológica, tem acesso à cultura, e a ligação exclusiva que tinha com a mãe dá lugar ao contato com o pai e outros sujeitos sociais, que lhe apresentará outras “verdades” e realidades. Esses grupos irão mostrar à criança as regras de conduta social, garantindo a convivência e os direitos de existência da mesma, enquanto ser individual e grupal.

As bases da identidade da criança são formadas no contato com os adultos, na figura da mãe e pai que vão intermediar a comunicação desta com a cultura. Segundo Costa (1983) mediação que se faz através das relações físico-emocionais criadas dentro da família e do estoque de significados linguísticos que a cultura põe à disposição dos sujeitos.

Toda essa dinâmica de interação criança-adulto, criança no contato consigo própria, criança-cultura, vai conformando os primeiros traços da identidade da mesma. Porém esse movimento sofre certos desvios quando tratamos da formação da identidade negra. Pois, o modelo humano que lhe é apresentado pela cultura exterior a familiar e muitas vezes por esta também, não condiz com suas características físicas, culturais, históricas, sociais, econômicas, causando uma verdadeira contradição, fazendo com que a criança negra almeje alcançar um referencial de identidade incompatível com suas características, o ideal branco de identidade.

Falar de identidade é falar da nossa própria história, já que segundo Hall (2006) ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Portanto, quando falamos da identidade negra, temos que levar em consideração todo um contexto histórico que envolve as invasões europeias ao continente africano, a tomada das terras e escravização dos povos africanos, que retirou destes

a possibilidade de vivenciar e construir sua identidade individual e social de forma plena.

A escola e a educação aparecem respectivamente, como espaço e processo que pode e deve contribuir para reafirmação da condição humana do negro/a, na formação da identidade, resgatando os valores, cultura e dando visibilidade a participação do negro/a na formação histórica, econômica e cultural do país, desconstruindo as representações estereotipadas negativas dos mesmos e combatendo as imagens que reforçam preconceitos e discriminações.

A questão da diversidade também deve está presente na escola, e pensar diversidade implica voltar nosso olhar ao outro e principalmente a nossa relação para com este. Entender as questões que envolvem a diversidade nos faz ultrapassar os aspectos puramente étnicos e/ou culturais e exigem de nós uma postura política e crítica, no sentido de fazer com que essas diferenças sejam evidenciadas positivamente na sociedade e no espaço escolar, garantindo igualdade de tratamento e oportunidades, atentando para os estigmas produzidos contra a criança negra, construindo junto com elas, práticas para elevação da sua autoestima.

A diferença faz parte da condição humana, ela foi e ainda está envolvida em relações de poder. No caso do povo negro, suas diferenças foram tomadas como sinal de inferioridade, de desumanidade, legitimando o discurso de um grupo e sua suposta superioridade. Quando se fala em diferença, tende-se a comparar o diferente a um padrão, social, de estética, de inteligência, de cultura, que só fortalece a exclusão. A escola tem o dever de romper com essa visão homogeneizadora do ser humano e da sua educação, entendendo e valorizando sua multiplicidade, construindo relações de respeito às diferenças.

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. (GOMES, 2001, p. 86)

O/A educador/a precisa entender-se como sujeito cultural e portador de múltiplas identidades, étnica, de gênero, classe, idade e também de diferenças. E não somente um mero transmissor de conteúdos. Interseccionar essas diferenças

entre professor/a-aluno/a, aluno/a- aluno/a enriquecerá a dinâmica da construção do conhecimento, oportunizando o exercício do respeito e a discussão permanente das questões no processo educativo. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1996) educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites.

A escola é lugar das diferentes presenças e a educação é um direito social, isso implica dizer que precisamos reconhecer e garantir (por meio do currículo, das práticas diárias, de políticas públicas) as diferenças no espaço escolar sejam elas culturais, religiosas, sociais, étnicas, de gênero, econômicas. A criança deve ser vista não só nos seus aspectos cognitivos, mas, principalmente humanos. Agindo assim, a escola estará contribuindo para a superação das desigualdades sociais e raciais e na afirmação das identidades e da cultura das crianças negras.

Sabemos que educação e identidade participam de processos que estão interligados por um elo muito forte. Porém, faz parte do nosso conhecimento também, que essa relação é constituída de avanços e recuos e quando pensamos a sua articulação dentro do ambiente escolar percebemos a falta de realização e de conexão entre elas.

Reconhecemos que o processo de construção da identidade e mais especificamente, a negra, acontece também no espaço escolar. Mas, o que a escola tem feito para construir uma identidade positiva das crianças negros/as? O que temos visto é um posicionamento da escola como reprodutora de preconceitos, discriminações e estigmas para com essas crianças, reforçando práticas desiguais no interior dos seus espaços. E quando se tenta fazer algo diferente, tratam-se as questões de modo paliativo e não no intuito de problematizá-las efetivamente no diálogo com as crianças, família, comunidade escolar e comunidade adjacente a mesma.

Algumas instituições escolares têm fechado os olhos para as questões raciais e com isso tem fortalecido o mito da democracia racial, por consequência, admitido que não existe preconceito e discriminação racial no país, que todos somos tratados igualmente, independente de cor e classe social. Negando a diversidade e as diferenças presentes no contexto brasileiro e nos próprios indivíduos. Com isso também reforça a ideologia do branqueamento, quando o indivíduo por falta de referenciais positivos sobre o seu povo, a sua identidade e cultura, tende a rejeitá-

los em lugar de um padrão veiculado positivamente pela sociedade e, por conseguinte, pela escola, o modelo branco de existência.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, A. C., 2001, p. 18)

Ao invisibilizar as questões raciais, a escola acaba por negar também todo um histórico de violência e resistência enfrentado pelos negros/as, quando da sua escravização. Resistência que se traduz por meio da religiosidade, da culinária, da estética, da dança, da língua, vias que mantêm esses sujeitos de alguma forma conectados a um lugar de origem, que remete a memórias coletivas de um povo, preservando suas raízes, sua ancestralidade.

Na escola também não é veiculada as contribuições que os povos negros deram na construção desse país, nos âmbitos cultural, histórico e econômico. Muito pelo contrário, consolidou-se um discurso do negro/a escravo/a, como se os/as mesmo/as já tivessem nascido nessa condição, do negro/a coisificado/a, animalizado/a, do negro/a sem história, sem nome, sem família, sujo/a, feio/a, sem identidade e humanidade.

A reformulação dos materiais didático-pedagógicos ainda é um grande desafio para superação das dificuldades encontradas para construção das identidades positivas das crianças negras no ambiente escolar. Enquanto essas mudanças não acontecem, precisamos como educadores/as nos posicionar de forma crítica e problematizadora frente as visões estereotipadas dos negros presentes nesses materiais. É importante que os/as alunos/as participem dessas discussões em sala junto aos educadores/as.

A formação dos/as professores/as é um ponto relevante quando tratamos da construção das identidades das crianças negras na escola. Os reflexos dessa má formação estão nos traumas e evasões dessas crianças das salas de aula, além da baixa expectativa desses/as profissionais com relação as mesmas, associando diferença com deficiência. Por desconhecerem assuntos referentes às questões raciais, a história e cultura africana e afro-brasileira, acabam por reproduzir e naturalizar preconceitos e discriminações.

Acredito ser imprescindível para superação dos entraves concernentes a formação das identidades de crianças negras na escola, reconhecer que vivemos numa sociedade que acredita no mito da democracia racial, que todos somos iguais, ou pelo menos reforça esse discurso, pois ele representa a manutenção do poder para uma pequena parcela da elite brasileira, assim como a falácia do não racismo brasileiro, que veicula uma imagem de um país que convive harmonicamente com as diferenças. Nós educadores/as temos o compromisso não somente pedagógico, mas também político e social na luta contra o desmonte de ideologias racistas que interferem numa construção positiva das identidades das crianças negras no espaço escolar. É a escola por uma pedagogia da diversidade, das diferenças e dos direitos sociais e humanos.

3 - HISTÓRICO DO PIBID – FORMAÇÃO DOCENTE E ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID é criado e mantido pela CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e tem como subsídio para instituir o programa a Lei 11.502 de 11 de julho de 2007, com base nesta, a fundação subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades que darão suporte a formação dos futuros/as professores/as da educação básica e do ensino superior. Além disso, a CAPES é responsável pela concessão de bolsas de pesquisa aos/as estudantes que passam a fazer parte do programa.

Em 2007 é apresentado como Chamada Pública por intermédio da CAPES o primeiro edital do PIBID, com a finalidade de selecionar projetos de iniciação à docência para o então Programa, que dentre os objetivos, incluía incentivar a formação de docentes com foco no ensino médio. Esse olhar muda e se amplia no edital CAPES 2009, quando é destacado a importância da formação de docentes para a educação básica.

O Decreto Nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009 determina a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o mesmo disciplina o modo como a CAPES tem procedido na execução dos programas de iniciação à docência. O documento traz alguns princípios dessa política, dos quais destaco: I – A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso

público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas, II – A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

Destaquei esses dois princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, por entender que eles condensam um pouco do foco do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia/Ufba. Primeiro por trazer a questão da formação do/a profissional de licenciatura em Pedagogia e toda responsabilidade a ele/a incumbido/a nesse processo de formação, principalmente para a humanidade e por outro lado, a atenção voltada a educação para a infância e mais ainda, aos seus direitos como cidadã.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: de ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, 2009, p. 47)

O PIBID tem como uma de suas metas a formação dos/as bolsistas licenciados para o exercício da docência, no intuito que os/as mesmos/as possam intervir de forma positiva para a melhoria na qualidade das escolas conveniadas ao programa e consequentemente na elevação do ensino público. Fica evidente o papel relevante do/a professor/a na educação, no PIBID Pedagogia em específico, das crianças. O Programa trabalha na perspectiva da Alfabetização e do Letramento, entendendo a alfabetização como um processo que envolve o aprendizado técnico da leitura e da escrita, mas também a leitura crítica do mundo no qual os sujeitos aprendentes estão inseridos. Levando-os/as a refletirem sobre sua condição existencial no mundo. Alfabetizar numa visão ampla e crítica seria:

Processo inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender, transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da

natureza historicamente construída de sua própria experiência. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 7)

A relação entre teoria e prática se mantém presente e constante ao longo de todo processo de formação do/a bolsista/pesquisador(a) e futuro/a docente. O PIBID destaca a importância dessa articulação entre os saberes acadêmicos e sua aplicação na prática escolar das instituições públicas de ensino básico, no nosso caso, o ensino fundamental I, junto as crianças. Tornando a prática docente mais sólida e contribuindo assim para uma educação de qualidade, de formação para a cidadania e, portanto, para vida. Bom que se diga que a troca de conhecimentos acontece tanto das escolas para a academia, na figura dos/as bolsistas, como também da academia para as escolas, numa via de mão dupla, pois a educação se faz em parceria e não de forma isolada.

A proposta de trabalho do PIBID voltado a alfabetização inclui a temática dos direitos humanos, mais precisamente os direitos da criança e do adolescente. O programa tem foco na alfabetização para a infância, e, portanto, no ensino fundamental I, que compreende o primeiro ciclo, para as escolas que se organizam dentro dessa dinâmica de ciclos, e inclui especialmente crianças de seis e sete anos de idade. Muito embora tenhamos incluído em nossa parceria crianças com idades até nove anos.

Como instrumento para abordar essas questões referentes aos direitos da criança, tivemos o suporte do Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido também como ECA. Fruto da luta de organizações e movimentos sociais que lutaram a favor dos direitos da infância, esse documento que completou 22 anos em 2012 teve um valor muito significativo nas minhas intervenções como bolsista, pois através dele pude tratar de temas como o respeito as diferenças, trabalho infantil, violência e abuso sexual infantil, além do conteúdo trazido pelo próprio ECA junto as crianças. O PIBID Pedagogia entende que desde a infância é preciso que se construa uma consciência crítica sobre o mundo e sobre a nossa condição como sujeitos de direitos, já que participamos e vivemos em uma sociedade.

O PIBID surge como uma proposta de superação da crise pela qual as licenciaturas ainda hoje passam no nosso país. Os motivos dessa crise podem está na falta de profissionais, na sua desvalorização, na falta de contato com a realidade prática da profissão, fruto de uma formação superior desarticulada da práxis e do

contato com as instituições escolares, levando muitas vezes a evasão prematura desses profissionais das licenciaturas, justamente por não ter tido o suporte, o acompanhamento e uma parceria dessas instâncias educativas, Universidade e Escolas.

A Universidade Federal da Bahia ciente dessa problemática discutia caminhos para enfrentamento da desvalorização das licenciaturas, quando a CAPES, então publica edital de seleção de projetos feitos por instituições de educação de nível superior, com objetivo de valorização da docência e formação desses profissionais para o exercício da profissão e melhoria da qualidade da educação básica. Por força da demanda, os primeiros cursos de licenciatura a serem privilegiados pelo PIBID são os de Matemática, Física e Química. Só depois o curso de Pedagogia se vê contemplado pelo Programa.

A Portaria Nº 260, de 30 de dezembro de 2010 dispõe sobre as Normas Gerais do PIBID. Para que os projetos das instituições federais sejam aprovados pela CAPES, é preciso que estejam em conformidade com os objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 3).

O PIBID Pedagogia nasce em 2010, entre os meses de março e abril, fruto da necessidade da própria Universidade em contemplar um Programa que estivesse voltado as questões da valorização da docência atrelada a pesquisa. A licenciatura em Pedagogia na perspectiva do PIBID tem foco na alfabetização para a infância.

O grupo de bolsistas da última edição que participei era em número de 19 estudantes da graduação, sendo que pelo Edital N° 02/2009 CAPES do Subprojeto Licenciatura em Pedagogia, essa quantidade pode variar de 10 a 24. Os mesmos precisam cumprir uma carga horária de no mínimo 30 horas mensais de atividades vinculadas ao PIBID. É tarefa dos/as bolsistas participar de eventos vinculados ao Programa e outros organizados pela Universidade, com vistas a divulgação das intervenções desenvolvidas nas escolas conveniadas e os resultados alcançados com as mesmas. Ficam responsáveis também a cada seis meses da produção de relatórios e planos de trabalho a CAPES.

Além dos estudantes, recebem bolsas os/as professores/as coordenadores/as, responsáveis por coordenar os projetos aprovados e os supervisores/as, que geralmente são membro das escolas conveniadas. Os/as coordenadores/as precisam preencher alguns requisitos como:

- I. ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;
 - II. estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;
 - III. ser docente de curso de licenciatura;
 - IV. ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino; e
 - V. possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.
- (BRASIL, 2010, p. 7-8).

Já os/as supervisores/as precisam também obedecer alguns requisitos:

- I. ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública;

- II. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula; e
- III. participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de Área. (BRASIL, 2010, p. 9).

A presença desses/as profissionais é de suma importância para o sucesso do projeto, pois é por intermédio deles/as que o Programa ganha corpo, se organiza e toma formas em conjunto com a intervenção dos/as bolsistas, e é claro a participação das crianças. A Coordenadora de Área do Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia foi a docente Ana Kátia Alves dos Santos, profissional com um currículo amplo na área da Alfabetização e nos Estudos da Infância, a mesma ocupou o cargo no período de abril/2010 à setembro/2012. Bom ressaltar que no ano de 2012 o Programa Pibid/Pedagogia lança a primeira proposta do projeto com foco na Alfabetização para a Infância.

Dentre as atribuições do coordenador de área, estão a orientação e o acompanhamento dos/as bolsistas em sua prática nas escolas conveniadas ao Programa em parceria com o/a supervisor/a das mesmas, além de manter o coordenador institucional informado dos progressos e possíveis dificuldades no desenvolvimento do subprojeto, por meio de relatórios. O papel dos/as supervisores/as também é relevante. Por conhecerem a cultura da escola, por sua experiência docente, possibilitam uma troca de saberes muito saudável com os/as bolsistas, a quem devem orientar, acompanhar, facilitando essa ponte Universidade e Escolas Públicas.

O Programa prevê convênios com instituições públicas da educação básica, dos Municípios, dos Estados e do distrito Federal. No caso do PIBID Pedagogia, essa parceria foi feita com duas Escolas Municipais da cidade do Salvador, a Vivaldo da Costa Lima, localizada no bairro do Pelourinho e inspiração para esse trabalho e a Ruy de Lima Maltez, que fica no bairro de Brotas. A Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009, traz que as escolas conveniadas tem como critério de seleção o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no Artigo 8º desse documento consta:

Art. 8º. As atividades do programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2009, p. 4)

O Programa pretende dessa forma, com a seleção de instituições com IDEB diferentes, promover um intercâmbio de experiências que deram certo nas escolas conveniadas, socializar as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para superá-las. Trazendo um amadurecimento na prática dos/as bolsistas e ampliando o campo de visão destes/as em relação a educação pública do nosso país e da nossa cidade. A propósito, a escola situada no Pelourinho possuía IDEB abaixo da média e a localizada em Brotas acima da média. Configurando-se duas realidades distintas, mas não menos ricas.

O Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia tem foco na alfabetização para a infância, ensino fundamental I, privilegiando crianças do 1º ao 3º ano. O então projeto trabalha em três frentes, Alfabetização e Letramento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos nos sistemas de ensino e dialoga também com a questão dos direitos da infância.

O eixo Alfabetização e Letramento desconstrói o conceito de alfabetização somente como técnica de leitura e escrita, que acontece de forma mecânica e com pouca participação da criança. Ao contrário, entende que a alfabetização de fato é uma técnica, mas amplia seu conceito quando diz que, de posse dessa técnica, pode-se ampliar a visão crítica de mundo da criança, conscientizando a mesma da sua condição de cidadã, que deve intervir no meio social em que vive. Segundo Magda Soares (1998) só enquanto prática social é que os processos de leitura e escrita vão deixar de ser mero formalismo técnico.

Outro eixo em destaque no subprojeto de Pedagogia é a ampliação do ensino fundamental para nove anos nos sistemas de ensino. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) já havia dado início a essa discussão no ano de 1996, quando menciona a presente medida no seu artigo 32: O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...].

A medida acima se converte em meta da educação nacional pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE (Plano Nacional da Educação). Segundo este plano a ampliação do ensino de nove anos, na forma de lei, tem duas intenções:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2004, p. 14)

Busca-se com a ampliação do ensino de nove anos, garantir mais tempo das crianças no ambiente escolar, melhorando em termos qualitativos a sua educação, além de possibilitar a saída de muitas delas do quadro de situações de risco e vulnerabilidade social, condição a que muitas estão expostas.

Mais que isso, essa medida implica uma mudança de postura do sistema escolar, no que tange a sua estrutura, espaço físico, material didático, práticas pedagógicas, conteúdos e a própria cultura escolar, no acolhimento a essas crianças que se encontram em uma faixa etária específica, imersas em uma cultura particular (etária, familiar, religiosa, étnica, social e econômica) com necessidades próprias a sua idade, e que agora são alvo das atenções do ensino fundamental que deverá levar em conta todas essas características.

É uma fase relevante, pois estamos falando de ações que implicarão em processos de constituição da autonomia e da identidade da criança. Por isso a importância de construir interações positivas entre as crianças e também destas com o/a professor/a. O fato da escola dá visibilidade as experiências vividas por essas crianças na família, em outro grupos sociais da qual fazem parte ou aquelas advindas da educação infantil, agem favoravelmente nessas construções. A escola como lugar de continuidades e não de rupturas.

O trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente, outro eixo do PIBID Pedagogia, foi um grande aliado nas escolas, no sentido de trazer ao conhecimento da escola, incluindo todo o corpo escolar, desde funcionários da portaria, limpeza, secretaria, gestão e professores/as, família, o conteúdo do ECA. Ampliando o olhar sobre a criança que precisa ser respeitada, ouvida, que precisa se expressar, seja por meio da fala, dos gestos, do brincar, expressão tão importante para criança que

por meio da brincadeira, se conecta com o mundo, com o outro e consigo mesma. Precisa ser entendida como cidadã, portanto, possuidora de direitos e também deveres.

Pensar essas questões envolve refletir sobre a infância, sua alfabetização cidadã, suas especificidades, seus direitos e esses são alguns dos objetivos do PIBID Pedagogia, superar velhos conceitos sobre a criança, entendendo-a como produtora de cultura.

Para dar maior embasamento teórico aos/as bolsistas, com reflexos positivos sobre sua práxis, o PIBID, dentro das disciplinas do curso de Pedagogia da UFBA elege algumas delas como imprescindíveis à atuação dos mesmos nas escolas conveniadas. São elas: Alfabetização (EDC 285); Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (EDC 302) um dos objetivos do PIBID Pedagogia, inclui as técnicas necessárias ao ensino da Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos (EDC 306) colabora e possibilita os/as bolsistas intervir junto as crianças, de modo a atuar na formação de leitores/as e escritores/as críticos/as. Ensino da Escrita (EDC 322) fundamental como auxílio aos/as bolsistas na prática da escrita junto as crianças, Didática (EDC 284); Didática e Prática Pedagógica I (EDC A11) e II (EDC A12) estas podem dar pistas sobre metodologias no campo da alfabetização para infância, sobre o acontecer desse processo e suas finalidades, fazendo o/a bolsista refletir constantemente sobre sua prática.

Destaco ainda a disciplina optativa Metodologia e Prática de Alfabetização para Infância, ministrada pela professora Ana Kátia Alves dos Santos, que tem feito sugestão aos/as bolsistas de cursarem a disciplina, pois a mesma representa muito da proposta do PIBID/Pedagogia/UFBA. A disciplina tem uma preocupação grande em formar o educador/a-pesquisador/a na área da alfabetização para infância, para tanto nos dá pistas sobre métodos e práticas voltados a essa área, procurando despertar nos/as alunos/as a criticidade para questioná-los, num movimento constante de reflexão sobre as nossas práticas e sobre os conhecimentos apreendidos.

O programa se utiliza de duas metodologias que se encaixam as práticas voltadas a alfabetização para a infância, a Etnografia da prática Escolar e as Rodas Dialógicas. A etnografia, dentro da perspectiva de alfabetização para a infância, procura entender como acontecem às interações entre pessoas e grupos dentro de uma cultura específica, levando em consideração que esses indivíduos fazem parte

de um cultura maior, exterior a estudada, afinal, esses sujeitos vivem em sociedade, participam e também modificam esse macro cenário social.

A etnografia como instrumento de pesquisa que amplia o olhar do pesquisador para a realidade pesquisada, se utiliza de algumas técnicas como a observação, procurando apreender a dinâmica do contexto em que os sujeitos estão inseridos e o registro das falas dos mesmos, este se constituindo como intervenção importante, pois passamos a olhar a criança, no caso do PIBID Pedagogia, sob a perspectiva da própria criança e não do nosso lugar de bolsistas. Isso foi importante, pois passamos a enxergar e principalmente a reconhecer o lugar da criança como sujeito de direitos, que tem opiniões, dúvidas, enfim, que podem contribuir no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Santos e Batista (2012) a etnografia revela diferentes e diversas formas de compreensão e interpretação do mundo, da vida e das experiências diárias, indicando os significados múltiplos atribuídos por pessoas e grupos.

Além do mais, a etnografia se faz em diálogo, e isso quer dizer levando em consideração os aportes de experiências trazidos pelo/a bolsista, pelas crianças e o que se constrói da relação entre esses sujeitos, destacando as diferenças e a diversidade existente nessas interações. Um olhar etnográfico nos faz querer pensar, e mais que isso, fazer uma educação que fuja dos moldes homogeneizantes, ao contrário, (re) inventar uma educação que possa dialogar principalmente com as práticas de vida dessas crianças, fazendo da escola um lugar acolhedor e de troca de saberes junto a essas outras culturas que se entrecruzam no interior da mesma.

As Rodas Dialógicas foram na perspectiva ainda de um trabalho etnográfico, mais que uma técnica ou uma metodologia, a possibilidade de dialogar com a escola e os sujeitos que fazem esse espaço vivo, principalmente as crianças, numa troca incessante de conhecimentos, experiências e aprendizagens. O PIBID Pedagogia em seus momentos de encontro com os/as bolsistas e a coordenadora Ana Kátia Alves dos Santos, juntamente com as professoras supervisoras das escolas, fez uso dessa forma de intervenção, desse espaço de comunicação, de debate, de troca de saberes, experiências e de dificuldades encontradas nas nossas práticas dentro das escolas conveniadas, construindo em conjunto, caminhos para superação das mesmas, no propósito de colaborar na edificação de sujeitos críticos e ativos na transformação das suas realidades.

O resultado de todo esse trabalho e aprendizado do grupo PIBID Pedagogia, está materializado no formato de duas publicações feitas por bolsistas, coordenadora e supervisoras do Programa, com o apoio da CAPES e também do CRIETHUS (Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância) linha de pesquisa ligada ao Grupo Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas, vinculado a Faculdade de Educação da UFBA e tendo como organizadora a professora Ana Kátia Alves dos Santos.

A primeira publicação tem o título Alfabetização para a Infância – Perspectivas Contemporâneas e inaugura um momento único para os/as bolsistas, iniciantes na prática docente e também como pesquisadores/as e escritores/as. Dentre os temas trazidos para discussão nesse primeiro volume da Coleção PIBID Pedagogia UFBA estão: reflexões sobre alfabetização e letramento, a discussão sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a articulação entre o método Freiriano e a alfabetização para a infância, o estatuto da criança e do adolescente como instrumento educativo, a formação do educador/a alfabetizador/a, infância afrodescendente e indígena.

A segunda publicação intitulada Alfabetização para a Infância – Práticas Etnográficas firma a atuação dos/as bolsistas em suas práticas nas escolas conveniadas, agora com pouco mais de experiência ousam em seus escritos e em suas ações, trazendo novas discussões e propostas para a educação das crianças do ensino público fundamental I. As temáticas discutidas nesse segundo volume são: a valorização da etnografia nas práticas de alfabetização para a infância, a utilização da arte-educação, práticas alfabetizadoras socializadas pelos/as bolsistas, a utilização das tecnologias como possibilidade educativa, memórias de implementação do estatuto da criança e do adolescente nas escolas municipais.

O fechamento de mais um ciclo de aprendizagens (dois anos) no Programa se deu com a entrega dos relatórios finais por parte dos bolsistas incluindo os/as estudantes, supervisores/as e coordenadores/as e com a publicação do segundo volume da Coleção PIBID Pedagogia UFBA citado anteriormente. A entrega do relatório final é um momento de avaliação, de nossas ações, dos resultados alcançados, das dificuldades encontradas e instante em que recebemos o retorno das escolas sobre as intervenções desenvolvidas no período de vigência do Programa, promovendo a reflexão sobre nossas práticas e aprofundando de forma

significativa nossos conhecimentos e anseios frente a elevação da educação na escola pública.

3.1 - HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA - O LUGAR DA PESQUISA E DA APRENDIZAGEM

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, conveniada ao PIBID e vinculada a SECULT – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. A escola foi fundada no ano de 1975, está situada na Rua Gregório de Matos nº 08/10, bairro do Pelourinho. Tendo sido municipalizada no ano de 2003. Pelo contexto em que se insere e pelo perfil dos seus alunos/as é que escolhi essa instituição como objeto de estudo para a minha pesquisa.

O nome da escola é uma homenagem ao antropólogo e professor emérito da UFBA, Vivaldo da Costa Lima, que ao longo da sua vida e carreira, ocupou o lugar de diretor do IPAC (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural) e do CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais) da UFBA. Em seus trabalhos contemplou a cultura africana e afro-brasileira.

A instituição funciona nos turnos matutino (8h às 11h e 50 min), vespertino (13h e 15min às 17h) e noturno (19h às 21h e 30min). São 299 alunos/as matriculados/as na escola, que atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, incluindo a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos). O presente trabalho foi realizado no turno vespertino, com crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental I.

A escola em seu quadro de funcionários conta com: seis docentes no turno da manhã, sete no vespertino e quatro no noturno. A coordenadora pedagógica está presente nos turnos da manhã e noite. A instituição conta com uma diretora e três vice-diretores/as, um em cada turno, quatro porteiros que se revezam nos turnos entre si, muito embora algumas vezes tenha encontrado o funcionário do serviço geral exercendo essa posição, uma funcionária da secretaria, duas merendeiras, dois funcionários do serviço geral e mais dois que exercem a mesma função só que assumindo papéis variados dentro da escola, dando suporte inclusive na secretaria. Infelizmente são situações corriqueiras na realidade das escolas públicas brasileira e baiana, acabando por interferir na dinâmica da educação das crianças.

Quanto as professoras do turno vespertino e no qual realizei as intervenções como bolsista PIBID, todas tem formação superior em Educação, sendo que uma

delas tem outra graduação em Serviço Social. As docentes também possuem especialização, uma das professoras atualmente faz formação em História da Cultura Africana e Afro-brasileira com ênfase no Benin, juntamente com a diretora da instituição.

A escola conta com uma desfavorável estrutura física e espacial para uma instituição que tem como público alvo crianças, limitando o brincar e a descoberta do próprio corpo e o do outro. Secundarizando questões ligadas ao corpo e ao movimento, referências tão caras ao seu pleno desenvolvimento. Por não possuírem uma área de lazer na escola, acabam exteriorizando essa energia contida em sala de aula, e muitas vezes são taxados/as como indisciplinados/as, mal educados/as. Outro ponto importante é que a escola não conta com uma acessibilidade para os alunos/as com deficiência, por não possuir rampas e pela grande quantidade de escadas, já que estamos falando de uma estrutura de três andares.

No térreo temos a sala da secretaria, duas salas pertencentes à direção, um banheiro, uma sala desativada e um refeitório, onde as crianças fazem o lanche. No primeiro andar temos quatro salas de aula, três banheiros, uma sala de informática e uma área pouco utilizada pelos/as professores/as que poderia ser mais bem aproveitada com atividades de corpo, brincadeiras, apresentação de dança, teatro, capoeira, enfim com atividades culturais, educativas e lúdicas. No segundo andar mais quatro salas de aula, três banheiros, uma biblioteca e também sala de vídeo, onde encontramos uma variedade de livros de literatura, nem sempre utilizados, com histórias diversas, incluindo contos africanos e indígenas, as professoras aproveitam esse espaço também para assistir e discutir filmes junto aos/as alunos/as. Ainda neste andar temos a sala conhecida como dos professores, onde encontramos livros e materiais didáticos dispostos em estantes, local onde nos reuníamos muitas vezes antes das nossas intervenções e também onde elas aconteciam. No último andar, conhecido como céu, encontramos uma sala, uma área e três banheiros. Esse andar não é muito utilizado pelos/as professores/as.

A escola contou com alguns Projetos e Programas no ano de 2011, dentre eles o PIBID/UFBA – Pedagogia que trabalhou em duas frentes, Alfabetização e Letramento e Direitos da criança e do adolescente. Tivemos como grande inspirador das nossas práticas o documento Estatuto da Criança e do Adolescente. O intuito do Programa foi alfabetizar, levando em consideração, a realidade dos sujeitos, assim como sua condição de crianças e cidadãs. Trazendo inovações nas metodologias de

ensino/aprendizagem, mais próximas da cultura das crianças e priorizando uma educação pública de qualidade.

Outros dois projetos da escola são o Permanecer na Escola e Alimentando o Saber, articulados em parceria gestão/docentes têm como objetivo o combate a evasão escolar. O primeiro compreende um trabalho de levantamento bimestral da situação dos/as alunos/as no que tange a frequência, verificado o excesso de faltas é feito contato com a família dos/as mesmos/as via telefone ou carta, no intuito de descobrir o motivo da baixa frequência e pedido de retorno imediato a escola. O segundo projeto conta também com a parceria de instituições culturais do próprio Pelourinho e compreende prêmios de cestas básicas e Vale Cultura (ingresso para apresentações de teatro, música) aos alunos que obtiveram destaque no semestre.

Além disso, conta com o projeto Soninho, criado pela professora Bacelar, docente veterana da escola com 28 anos de profissão na mesma. As crianças são levadas ao aeroporto da cidade de Salvador, conhecem um pouco do seu funcionamento, retornam a escola discutem sobre o que vivenciaram, tiram dúvidas, além disso, conversam sobre higiene física, respeito ao outro, participam de brincadeiras, fazem a refeição, dormem e são levados para casa no dia seguinte. É uma oportunidade das crianças conhecerem outros pontos da cidade, com a vantagem de estarem em grupo, compartilhando de dúvidas e conhecimentos, construindo o saber na coletividade. Outro ponto positivo dessa atividade é poder ultrapassar os muros da escola, pois a educação é feita nos mais diversos espaços sociais, sendo a escola só um desses espaços e não o único.

A Vivaldo inaugurou esse ano o momento conhecido como Acolhimento Criativo, ele acontece no horário 13h e 15min às 13h e 30min, em uma pequena área no primeiro andar. Foi uma programação concebida pela direção e professores/as como forma de mobilizar os/as alunos/as a chegarem mais cedo na escola, além de proporcionar um momento de acolhida prazeroso para os/as mesmos/as. A programação inclui hino nacional, apresentações organizadas e apresentadas pelos/as professores/as e direção, e prioriza principalmente a participação dos alunos/as que poderão mostrar toda a sua criatividade, cantando, dançando, representando ou recitando poesias ou mensagens do dia.

A mesma está localizada no bairro do Pelourinho, centro turístico da cidade do Salvador, mas também de importância histórica e cultural para o povo negro que fez e ainda faz dele, palco de resistência, seja através das irmandades de pretos

surgidas ali, dos cultos a religião de matriz africana, ou por via da arte, da música, da dança, da estética e da culinária.

Segundo Mattos (1978) Pelourinho – (diminutivo de pelouro, do latim, peloriu). Coluna de pedra, em praça ou sítio central e público, junto ao qual se expunham e castigavam os criminosos. No contexto do Brasil Colônia era usado para castigar os negros/as escravizados/as.

Nos séculos XVIII e XIX o então conhecido bairro do Pelourinho era área residencial da elite baiana, os senhores de engenho, grandes negociantes, desembargadores, fizeram deste lugar sua morada. Essa área se estendia do Pelourinho até o Carmo. Nos fins do século XIX essa realidade começa a mudar. Com a crise da economia rural, provocada pelo fim da abolição da escravatura, 13 de maio de 1888, se inicia um processo de desvalorização social e econômico desse espaço urbano, por parte dos seus ilustres moradores. Ele representava um padrão de vida, um momento histórico, que não satisfazia e não mais existia para os/as mesmos/as, que migram então para outras áreas da cidade em expansão, como por exemplo, o Corredor da Vitória, considerado o metro quadrado mais caro de Salvador nos dias de hoje. O Pelourinho então começa a ser ocupado por trabalhadores/as que, pelo baixo poder aquisitivo e pela proximidade das suas zonas de trabalho, passam a residir nesse espaço, mesmo sob condições degradantes.

Reconhecido como maior conjunto arquitetônico da América Latina é tombado em 1984 como patrimônio Histórico pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional) e em 1985 recebe o título pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) de Patrimônio Cultural da Humanidade.

A reforma no Centro Histórico de Salvador, mais conhecido como Pelourinho, começa a acontecer a partir da década de 1990, porém junto com ela veio também a expulsão dos/as antigos/as moradores/as, que lá residiam desde os anos de 1930. A baixa condição econômica dessa população foi sinônimo de marginalidade para uma elite, que a pretexto da preservação dos monumentos históricos, e já interessados no potencial imobiliário e conseqüentemente econômico que aquela área poderia oferecer, tira daquele espaço, quem lhe imprimiu identidade, com toda sua riqueza cultural e tradição, uma parcela significativa da população negra.

Os que resistiram à desapropriação do Pelourinho nesse processo de reforma imprimido pelo Estado, continuaram e continuam vivendo em condições precárias,

pois as mudanças só aconteceram na parte visível do bairro, foi como uma maquiagem, um retoque. A realidade é que, por trás das pinturas, das fachadas reformadas, o que turistas e baianos não veem é que muito pouco ou quase nada foi feito para a melhoria das condições de vida desses moradores.

As crianças aluno/as da Vivaldo são na maioria negras, moradoras do Pelourinho ou do entorno, Barroquinha, Gravatá, Baixa dos Sapateiros, Comércio. São filhos/as de vendedores/as ambulantes da área, moradores/as de rua, pessoas do movimento sem-teto com baixo poder aquisitivo. Essas crianças estão expostas a situação de vulnerabilidade social e por isso, muitas delas participam de projetos sociais existentes no próprio bairro do Pelourinho, como o projeto Axé e a Escola de Música do Olodum, no intuito de colaborar com a formação cidadã das mesmas, diminuindo seu contato com os perigos da rua.

A realidade da Vivaldo é comum a muitas escolas públicas do Brasil e especificamente de Salvador. São escolas com estrutura física incompatível a uma educação pensada para crianças, além do mais são instituições que não se adequaram ainda a promoção da inclusão, abrangendo aí os diferentes, seja por questão física, alguma deficiência apresentada, econômica, social, cultural, de aprendizagem, de cor, de credo. A escola não sabe muito bem como lidar com toda essa heterogeneidade presente no seu interior, pra quem fechou os olhos por muito tempo em nome de uma pretensa homogeneidade e padronização das crianças a um modelo hegemônico eurocêntrico tido como ideal.

Some-se a isso a má formação dos/as docentes e do próprio corpo gestor no trato dessas diferenças, trazendo consequências desastrosas no que tange a formação da identidade e elevação da autoestima das crianças. A Vivaldo possui uma gestão, posso falar da gestão vespertino, a qual acompanhei mais de perto, comprometida, humanizada e presente, no que tange ao acompanhamento das crianças, da sua frequência, na relação com as famílias das mesmas, procurando agir na parceria com os/as professores/as que desfrutam de um convívio maior com as crianças e por isso, as conhecem e podem identificar prováveis problemas com maior facilidade.

Porém, a escola ainda deixa lacunas quando não aborda de maneira contínua, questões ligadas a valorização da identidade e cultura das crianças, de grande maioria negra na escola. Esse é um ponto que considero como negativo, pois se mal conduzido pode se refletir na vida adulta das crianças, causando a não aceitação

delas como negras, conseqüentemente agindo negativamente sobre sua autoestima. São situações que podem ser superadas em uma ação conjunta, na relação da escola, que inclui docentes, funcionários/as e gestão, junto as crianças, suas famílias e a comunidade onde vivem. A Vivaldo apresenta um campo muito propício a ações de fomento a discussão de valorização da cultura negra, pelo próprio espaço em que está situada, recheada de história que pode se refletir num presente positivamente mais bem construído sobre essa cultura tão mal retratada pelas instituições escolares de modo geral.

3.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A CRIANÇA NEGRA COMO SUJEITO DE DIREITO

Pensar a criança e a infância ainda é um dos grandes desafios dos nossos tempos, pois essas categorias foram, antes muito mais que hoje, conceituadas, consideradas, sob a ótica do adulto, como a própria etimologia da palavra *Enfante*, derivada do latim *infans*, é criança e significa ser destituído de fala, sem lugar no discurso (FREITAS, 2001). O adulto sim era considerado capaz, tinha visibilidade, era tido como referência e digno de menção.

É interessante fazer aqui uma distinção conceitual entre criança e infância. A sociologia da infância faz uma distinção semântica e também de conceito, trazendo a infância como categoria social do tipo geracional e a criança como o sujeito na sua concretude e que faz parte da categoria citada. E ser um sujeito concreto implica pertencer além de uma geração, a uma classe social, a uma cultura, a uma raça, etnia, a um gênero, a uma situação existencial específica. Já autores como Pilotti (1995) diz que a palavra criança tem uma dimensão mais psicológica, enquanto infância teria uma dimensão mais social, histórica e cultural vinculada ao cotidiano de pertença da criança. O presente trabalho utilizará dos dois conceitos por entender a complementaridade e inter-relação que há entre eles.

Durante muito tempo, essa categoria humana que é a infância, foi invisibilizada pelas sociedades e mentalidades dos homens antigos e medievais, por ser considerada como um ser incompleto. Seu caráter de ser histórico, político e inserido em um contexto social até então era desprezado. Segundo Santos (2006) ela foi vista a partir de diferentes concepções, primeiramente como sendo a extensão do pai, esse que representava todas as boas características e virtudes do homem,

sendo depois incluída a mulher nessa representação. Foi tida como responsabilidade do Estado, desprovida de linguagem, de razão. Vista como pecadora, prejudicial a formação humana, ou seja, representava uma fase que deveria ser o mais rapidamente superada para que a criança pudesse alcançar a tão esperada idade adulta, sinônimo de humanidade e do encontro com a razão, na visão dos pensadores da época.

A infância começa ganhar certa visibilidade social no século XVIII com o advento da industrialização, a criança passa a ser vista como futura trabalhadora em potencial. A indústria tinha interesse na sua mão de obra e não em seu bem estar ou na defesa dos seus direitos. Podemos atentar para o fato de que o pensamento sobre a infância tenha surgido em nome de interesses dos adultos, fazendo prevalecer a lógica adultocêntrica. No século XIX se consolida a ideia de que a família, a escola e a sociedade são instâncias que devem contribuir para institucionalização da infância como ser histórico e cultural, Ariès reforça essa ideia nos anos 60 do século XX, de que a infância é construção social, porém, a criança ainda continua sendo pensada sob o enfoque do adulto, não lhe é dada oportunidade de falar de si e de suas percepções do mundo.

O processo de colonização brasileira trouxe consigo concepções diferenciadas sobre a criança branca, indígena, negra e mestiça. A primeira era tida como modelo de humanidade, de normalidade, de beleza e referência. Seguindo a lógica etnocêntrica do colonizador, tudo que fosse considerado diferente ao seu grupo era tido como inferior. Segundo Cashmore (2000) o etnocentrismo referia-se a uma tendência em considerar o próprio grupo como padrão e todos os outros como estrangeiros e, geralmente, inferiores. A criança indígena nesse contexto era considerada sem humanidade, incivilizada. A criança negra também era vista sem humanidade, sem direito a liberdade, além de ser invisível aos olhos da sociedade. Já a criança mestiça era considerada como sinônimo de atraso, uma aberração humana, pois a sua existência implicava a anulação das qualidades de brancos, indígenas e negros (SANTOS, 2006).

Ainda no contexto colonial brasileiro tivemos as crianças negras escravizadas e a concepção que delas se tinha no período. As mesmas eram tidas como cargas inúteis, por não representarem para os senhores de escravos/as, mão de obra imediatamente produtiva, muito embora trabalhassem para alguns senhores, mesmo com sua pouca idade. Sofriam de todo tipo de violência, inclusive física, além de

serem separadas das suas famílias. Muitos senhores as utilizavam como verdadeiros “brinquedos” para seus filhos/as e mulheres. Serviam de diversão para os/as mesmos/as e suas visitas, quando tocavam instrumentos, cantavam e dançavam.

Pensar a criança negra implica considerar todo esse contexto histórico de construção da ideia das diferentes crianças e infâncias e, também, necessariamente nos reportarmos a um passado histórico que remonta suas origens e sua ancestralidade. Entendendo sua identidade como formação complexa, pois é um grupo étnico constituído em suas bases por uma diversidade cultural muito grande. Para que possamos compreender toda essa multiplicidade, precisamos primeiramente observar como vemos representando esse rico continente conhecido como África e os/as africanos/as e depois fazer uma incursão na história, precisamente quando da chegada dos/as africanos/as escravizados/as na Bahia no período da colonização, século XVI.

O continente africano regionaliza-se de duas formas, por localização de países: África setentrional ou do norte, África oriental e África meridional. E por critérios étnicos e culturais: África negra (ou subsaariana, formada por 44 países), África branca (ou setentrional, formada por 8 países da África do norte, mais a Mauritânia e o Saara). (SANTOS, 2010, p. 101)

Ao falar de África precisamos atentar para não nos deixar cair em visões simplificadas, reducionistas e estereotipadas do continente, que tem uma referência forte na mídia vinculada a pobreza, porém essa não pode ser seu único cartão postal, mesmo porque o continente ganhou visibilidade pelas nações imperialistas, não por sua pobreza e sim pela riqueza que lhe foi tomada, espoliada, seja no que diz respeito à mão de obra humana compulsória e barata ou pelo rico comércio de pedras preciosas. Outra forma vista de representar o continente é por meio da geografia, ressaltando exacerbadamente os aspectos naturais e colocando no mesmo patamar, pessoas e animais. A África vinculada na televisão, nos filmes, nos livros didáticos vem representada como sendo terra de escravo/a, como se todos/as os/as negros/as já tivessem nascidos/as e predestinados/as a esse lugar da invisibilidade, da subserviência, do não lugar social e humano.

Longe dessas visões estereotipadas que engessam a África e os/as africanos/as em um não lugar de humanidade, a referência que se precisa construir

do continente africano é o da multiplicidade de povos, de línguas, de crenças, cultural, mas também histórica, econômica, política e social, lugar de resistência e de reinvenções, de riqueza cultural de grupos humanos que permanentemente recriam-se reforçando seus laços identitários e existenciais com sua terra, com seu grupo familiar e com uma memória produzida por seus ancestrais e perpetuada ao longo do tempo pelas gerações seguintes por meio da oralidade. Para Milton Santos (2002) o conceito de cultura:

Está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é uma manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado. Por isso mesmo, tem de ser genuína, isto é resultar das relações profundas dos homens com o seu meio [...]. (SANTOS, M. 2002, p. 66-67)

Segundo Cortes (2002), as primeiras notícias da chegada de africanos à Bahia datam de 1550. Pensar a criança negra no contexto baiano do período requer o conhecimento da constituição rica desse grupo étnico formado por uma multiplicidade cultural e até mesmo biológico/racial, que faz com que pensemos em identidades em vez de uma identidade única e definida. Quando falamos em etnia, não nos referimos simplesmente a um aglomerado de pessoas, mas a um grupo que juntos compartilham de uma mesma memória coletiva, que os une e solidariza, os tornam conscientes da/s sua/s identidade/s. Cashmore (2000) define etnia como:

O termo deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação. Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses em comum. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE, 2000, p. 196)

Dentre as populações africanas que aqui vieram, trazidas pelo tráfico de escravos segundo Agier (2000), tivemos os/as negros/as sudaneses/as, (das regiões setentrionais da África do Oeste) e bantos (ciclo do Congo e de Angola, a partir do século XVII). Além dos jeje-nagô, responsáveis pela grande influência na origem do

Candomblé, símbolo de resistência, via que unia os /as africanos/as a sua terra de origem, memórias e experiências.

A chegada forçosa dessas nações africanas a Bahia, nos remete ao conceito de Diáspora, que seria a dispersão desses povos do seu território e mais do que isso a reinvenção da própria condição de existência desses grupos na luta pela preservação dos seus laços culturais e identitários. Um exemplo disso é o próprio candomblé que teve sua origem em nossa terra pelos jeje-nagô, que ampliaram o conceito de família, de parentesco, de religiosidade, valorizando a língua africana, a música, dança, a ligação com a natureza, a tradição oral que os une a uma experiência e ancestralidade comuns. Sobre a Diáspora, diz Cashmore (2000), [...] consciência individual de uma extensão de conexões descentralizadas e multilocalizadas, de estar simultaneamente 'em casa e longe de casa' ou 'aqui e lá'.

Podemos perceber que quando falamos na criança negra, temos que atentar para sua origem ricamente constituída por tantos outros diferentes, na etnia, na cultura. Por isso a importância, quando se fala de identidade, em destacar a questão da alteridade, já que nossa identidade só pode ser construída pela diferença, pelo que não somos, por via do outro.

A luta pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito tem seu pontapé inicial dado nos séculos XVII e XVIII, com a elaboração dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. Esse documento foi sendo aprimorado, a medida que as sociedades evoluíam e novos direitos foram sendo agregados, como os direitos civis, direito a igualdade, política, econômica e social, direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente e direito a democracia.

Depois da Segunda Guerra Mundial e todas as consequências que trouxe em termos de violação dos direitos humanos, a ONU (Organização das Nações Unidas) em 10 de dezembro de 1948, aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento amplia os direitos humanos, responsabilizando o Estado também pela valorização e qualidade da vida privada do sujeito, olhando-o de forma integral.

Dentro desse contexto, surge a discussão sobre o conceito de cidadania, entendendo este como o direito do sujeito a plena participação social, sendo contemplado seus direitos individuais, estando em condições de exercer seu poder como cidadão/ã e podendo usufruir de uma infra estrutura social que lhe permita viver dignamente junto a sua família e com a comunidade ao seu redor.

Até então falamos dos direitos do homem, que depois foram estendidos para as mulheres, mas as crianças, ainda não tinha atenção devida na formulação desses direitos expostos acima, estes foram sim importantes para que num momento seguinte, a criança ganhasse a visibilidade histórica e social que merece.

No ano de 1923, foi instituído pela Organização não governamental, International Union for Child Welfare, os princípios dos Direitos da Criança, esses são incorporados a Declaração dos Direitos da Criança, no ano seguinte. Segundo Marcílio (2004), esse documento traz como itens:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritual;
2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;
3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;
4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos. (MARCÍLIO, 1998, p. 2)

A Organização das Nações Unidas cria em 11 de outubro de 1946 a Unicef (United Nations International Child Emergency Fund), com o objetivo de dar assistência as crianças vítimas da Segunda Guerra Mundial, inicialmente os fundos foram destinados a alimentação das mesmas e logo se estendeu as área da saúde, nutrição e posteriormente as atividades de serviço social, incluindo a educação.

Após a Segunda Guerra Mundial, volta-se o olhar para as crianças, muitas delas encontrava-se em situação especial, separadas de suas famílias por ocasião da guerra, grande parte havia ficado órfãs. No ano de 1959 é formulado pelas Nações Unidas documento que posteriormente inspirará outros países na elaboração de medidas de promoção de direitos das crianças, a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Princípios como a universalidade, objetividade e igualdade são atrelados aos direitos da criança, que é considerada pela primeira vez como sujeito de direito. A Declaração ainda enfatiza a relevância de direitos como a sobrevivência, proteção, desenvolvimento, participação, exploração e abuso sexual das crianças.

Inspirada em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), é que em 1989 acontece a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, evento que tinha por objetivo garantir que as grandes potências mundiais se responsabilizassem

pela promoção dos direitos da criança. Dentre os direitos ratificados pela Convenção estão a definição de criança como qualquer pessoa com menos de 18 anos, o direito de registro ao nascer, direito a uma vida digna, com acesso a bens como educação, alimentação, saúde, proteção contra qualquer tipo de violência, direito a escuta, ao respeito, ao brincar.

Esse evento juntamente com o documento da Declaração da Criança (1959), tiveram reflexos muito grandes e positivos no mundo, para o início de um movimento maior de promoção dos direitos da criança. O Brasil já havia dado passo importante nesse sentido, quando em 1988, antes mesmo da Convenção, por força dos movimentos civis organizados e do governo criou-se Frentes e Fóruns de defesa a criança e possibilitou que as demandas discutidas fossem contempladas em três artigos (227, 228, 229) dispostos na Constituição Federal de 1988, garantindo um lugar para a infância e a criança na realidade brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), conhecido como ECA, surge também do movimento de mudanças que vinha acontecendo no Brasil, de um período de opressão, para uma abertura mais democrática do país. Tem seus princípios baseados na Convenção das Nações Unidas. Considerado documento referência nos direitos da criança, é fruto de participação civil organizada, do governo, de setores da igreja, universidades e outras organizações.

Esse documento anula o código de menores de 1979, discriminatório e segregacionista, o mesmo possuía um caráter essencialmente jurídico e punitivo. Já o Estatuto possui caráter social e confere garantia de ampla defesa a criança que deve ser protegida de todo tipo de violência, tanto pela família, quanto pela sociedade e Estado.

Pela Lei Nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, é criado o Conanda (Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente), que tinha como função estimular a implantação do ECA no país. Já a Lei 8.642/93 cria o Pronaica (Programa Nacional de Atenção a Criança e Adolescente), com o objetivo de promover ações de apoio a criança e adolescente, com a coordenação do MEC (Ministério da Educação).

O ECA no seu Capítulo II, Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade diz no Art.15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Mesmo munidos/as de todo esse arsenal legal, as crianças brasileiras e baianas continuam tendo seus direitos violados nos mais diversos espaços sociais, incluindo a família e a escola. Dizem que para sabermos o grau de desenvolvimento de um país, basta olharmos para a maneira como suas crianças são tratadas. E podemos perceber que ainda falta muito para alcançar esse nível, pois as mesmas são vítimas das péssimas condições de moradia, alimentação, saúde, educação, do trabalho infantil e de várias formas de violência a que são submetidas.

As crianças negras estão expostas a essas mazelas, mais do que as brancas, por todo histórico de exclusão, discriminação e preconceito sofrido pelo povo negro desde o período colonial. Essas marcas do passado se refletem na desproporcional distribuição de renda, causando pobreza, miséria, ocasionando a evasão das escolas, muitas vezes por motivos de trabalho, já que muitas crianças ajudam no orçamento familiar.

Em seu Capítulo V, Do Direito a Profissionalização e à Proteção no Trabalho, o ECA traz: Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Muitas crianças, alunos/as da Vivaldo, por serem filhas/os de ambulantes da cidade, trabalham junto aos pais e mães, ajudando no sustento da família, configurando uma forma de trabalho infantil. Outros, na alta estação, evadem da escola para conseguir um dinheiro a mais com os/as turistas que chegam das outras regiões do país e do mundo. Essa é uma realidade bastante comum na vida de algumas crianças da escola em questão e acredito na de muitas crianças baianas.

Estão expostas ainda ao desrespeito sofrido pelo simples fato de ser criança, de não ser ouvida, de pertencer a outra cultura, raça, etnia, religião, considerada não hegemônica.

A cultura da criança negra ainda não é plenamente representada na escola, e quando isso acontece é sempre associada a algo inferior, folclórico, uma visão bastante estereotipada das formas de construções sociais e culturais africanas e afro baianas. A mesma tem seu direito de cidadã negado nesse espaço, quando não é representada nos livros, na decoração da escola, quando não recebe a mesma atenção da criança branca, enfim pela cultura escolar que nega as origens da criança negra contribuindo de forma negativa na construção da sua identidade.

É de extrema importância que a escola e os/as educadores/as estejam preparados/as para lidar com questões como a diversidade, seja ela de raça, etnia,

gênero, cultural, social, econômica, de aprendizagens, enfim com as diferenças. O espaço escolar dá provas de que ainda não está pronto para lidar com essas situações e confrontos. Isto pode ser visto na tentativa de padronização das crianças a um modelo europeu, no silenciamento e apagamento das outras culturas ditas não hegemônicas, na invisibilidade dada à cultura e contribuições africanas ao nosso país e principalmente a nossa cidade Salvador.

Importante destacar o papel central do/a professor/a na mudança desse cenário de apagamento da cultura negra dos conhecimentos socializados pela escola. O que se espera é que traga a tona essas questões de forma problematizadora, mas para isso precisará deixar de lado os preconceitos, que nos turvam as vistas e nos impedem de enxergar verdadeiramente a realidade como ela está posta na sociedade. Para isso devem ser capacitados, para que se sintam mais seguros e de fato conheçam os aspectos históricos e os desdobramentos atuais da história da cultura africana e afro-brasileira.

O grande desafio é promover a conciliação da escola com as experiências e cultura trazida pelas crianças negras, fazendo desse espaço um lugar de construção prazerosa do saber, um lugar não mais estranho à criança e sim familiar, de acolhimento e respeito aos seus direitos como cidadã.

3.3 - “PISTAS” PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA

Considerarei importante, antes mesmo de começar o trabalho de coleta de dados, através das falas do corpo escolar, incluindo gestores/as, crianças, docentes e profissionais de apoio, observar o ambiente físico da escola, bem como seus documentos, dentre eles a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de encontrar pistas nesses textos e compreender de que forma a instituição em questão vem contribuindo na criação de estratégias para a construção da identidade positiva da criança negra e a valorização da sua cultura.

Pude constatar através das minhas observações, que não foi encontrada representações de crianças negras na escola e muito menos nas salas de aula, por outro lado, alguns cartazes traziam figuras de crianças brancas. A ausência de

representações imagéticas das crianças negras no espaço escolar nos faz constatar o quanto ainda é forte a negação de referenciais negros e o quanto precisamos caminhar rumo a ações que visem seu fortalecimento, bem como, da identidade e cultura das crianças negras.

As consequências dessas faltas podem se refletir na autodesvalorização da criança negra, por não se vê representada e por constatar que o padrão de beleza exposto é diferente do seu, passando a negar a si mesmo, sua cultura e história e até seu semelhante, interferindo de forma negativa na construção da autoestima dessas crianças e no seu desempenho escolar.

A triste constatação é que não há reconhecimento por parte da escola de uma maneira geral, no trato de questões que dizem respeito às diferenças e a diversidade étnica e cultural. É tão nítida, forte e bela a presença da diversidade nas salas de aula da escola pesquisada, que se torna muitas vezes incompreensível o apagamento que é feito da cultura negra, dia após dia, através da ausência de representações imagéticas, da pouca frequência com que se fala de assuntos como a história da cultura africana e afro brasileira que virou obrigação legal pela Lei 10.639/03 e ao tratamento pontual dado a discussão das temáticas raciais na escola, a exemplo da comemoração do Dia da Consciência Negra.

A verdade é que a nossa história foi alterada e o que forjaram dela foi contada por desconhecedores do verdadeiro legado deixado pelos povos negros aqui chegados forçosa e violentamente e de outros/as tantos/as nascidos/as, não só na Bahia, mas em todo Brasil. O resultado é que muitos/as de nós ignoramos a nossa própria história, origem, cultura e identidade. Fomos ensinados/as nas escolas, em casa e nos espaços sociais a valorizar exacerbadamente uma cultura diferente da nossa, a europeia, e enxergá-la como ideal, perfeita, em detrimento da cultura negra, considerada nesses espaços como inferior.

Talvez isso explique a resistência que muitos/as profissionais da educação tem em discutir temáticas relacionadas à cultura negra e a representá-la no espaço escolar. Fruto também da péssima formação da nossa identidade como negros/as, já que esses assuntos são tratados na escola de forma completamente distorcida da realidade dos fatos acontecidos.

Fica aqui o alerta, no sentido da escola e dos/as professores/as atentarem para a representação da criança negra na escola, bem como nos seus materiais didáticos e espaço físico, intervindo de forma crítica na problematização de estereótipos

atribuídos a elas, no intuito de construir uma educação mais igualitária, livre de preconceitos, evasões, sofrimento, com identidades sendo construídas de forma consciente e por uma educação que prime pelos direitos sociais e humanos da mesma.

Outro aspecto observado foram os documentos oficiais da escola, com o intuito de saber se o seu conteúdo contemplava questões referentes a valorização da história e cultura africana e afro brasileira, e como se dava na prática a articulação desses conteúdos na valorização da identidade e cultura das crianças negras da instituição.

O primeiro documento a ser observado foi a Proposta Pedagógica da escola datado do ano de 2003 e tem como base o sociointeracionismo, teoria da aprendizagem que tem como seu fundador Lev Vygotsky, e que acredita que o conhecimento é construído e mediado na interação do sujeito com a sociedade, com outros indivíduos, como a família e amigos. Os conhecimentos que a criança já possui fruto dessas interações é ponto crucial para outras aprendizagens que a mesma irá vivenciar na escola ou em qualquer outro ambiente social. Essa tendência ainda destaca o papel da cultura como fonte geradora de conhecimento.

A Proposta Pedagógica está consciente de que vivemos numa sociedade plural, diversa e que, portanto a escola deve considerar essa pluralidade, os conhecimentos e vivências prévias trazidas pelas crianças, que vão se articular aos saberes construídos no ambiente escolar.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 8)

O respeito ao ser humano e as diferenças também está presente no texto, como direito do sujeito gozar da sua cidadania. A escola se compromete a não exercer tratamento desigual com os membros da escola, incluindo as crianças. E destaca o papel do professor, que deve está atento a essa diversidade, usando-a a favor das aprendizagens dos/as educandos/as, assim como do seu desenvolvimento e socialização. A escola tem como meta a formação de cidadãos/ãs para atuarem de forma crítica e comprometida na realidade onde vivem.

O PIBID Pedagogia trouxe a possibilidade de discutir e intervir junto a questões como o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, não só com o corpo escolar, incluindo as crianças, mas também com as suas famílias. Fiz parte do subgrupo ECA na escola e constatei que as docentes, assim como a gestão da escola tinham conhecimento do então documento que é fruto de lutas de movimentos sociais e do governo pela promoção dos direitos da criança e do adolescente, mas a articulação desses conhecimentos com o conteúdo escolar ainda não era o desejável.

O Programa proporcionou troca de conhecimentos relativos aos direitos da criança, privilegiando questões como o respeito ao outro, a diversidade cultural brasileira, o respeito às diferenças. Através do conhecimento do conteúdo do ECA, as crianças puderam se reconhecer como sujeito de direito, dignas de respeito, de poder inserir-se nos diversos espaços sociais, assim como ter acesso a bens culturais diversos, a ter sua cultura e história privilegiada, respeitada e concretizada na escola.

O Regimento Escolar teve sua última revisão feita em 2008. É o documento que estabelece normas e regras que orientam o corpo escolar, no que diz respeito ao funcionamento da instituição. O documento da Vivaldo traz como princípios que alicerçam sua prática a Resolução CME 006/99 que institui diretrizes básicas para elaboração ou atualização do Regimento Escolar dos estabelecimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), além do Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes para o Ensino da História Afro e Afro Brasileira (10.639/03), o Ensino da História Indígena (11.645/08) e as Diretrizes ambientais.

O Regimento traz em seu Art. 8º, V – A preservação e a expansão do patrimônio cultural; VI - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Como na Proposta Pedagógica da instituição, a mesma entra na defesa de um tratamento igualitário dos sujeitos que compõem o corpo escolar.

O Documento ainda diz que a Vivaldo deve no seu Art. 9º, II - Assegurar o exercício da cidadania, resgatando a identidade e produção dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, a partir da renovação da práxis pedagógica.

O Regimento continua a destacar o respeito a cidadania e também a dignidade e às liberdades fundamentais do ser humano, visando o desenvolvimento do mesmo enquanto ser histórico – social.

O Projeto Político Pedagógico da escola é datado do ano de 2009. Segundo o documento a educação é a principal estratégia para minimizar as desigualdades sociais e étnicas vividas no cotidiano soteropolitano. A instituição tem como objetivo promover uma educação de qualidade, que respeite a diversidade presente na escola, de modo a desenvolver a autoestima positiva e a cidadania, valorizando o ser humano e suas contribuições culturais.

Dentre os objetivos específicos do documento está oportunizar e fortalecer a identidade e autoestima das crianças. Foi com esse propósito que a escola, incluindo gestão e professoras pensaram em criar a Brinquedoteca e Jogoteca Multi-étnica, que consistiria num ambiente organizado com jogos e brinquedos, mesas, cadeiras e colchonetes, proporcionando as crianças bem estar, além de momentos prazerosos e propícios ao aprendizado.

A ideia era que os jogos fossem de origens diversas, da África, Indígenas, da Ásia, Europa, Brasil, pois ao mesmo tempo em que jogassem, poderiam conhecer um pouco da cultura de cada país e povos. O espaço deveria ainda apresentar brinquedos diversos, como bonecos/as de várias raças, negras, brancas, indígenas, mostrando as crianças a diversidade e a beleza existente em nossa cidade.

Porém as ideias ficaram só na esfera do Projeto, não se efetivando de fato. O objetivo da escola era através dos jogos e brinquedos, aproximar as crianças de outras culturas, mostrando a diversidade existente na nossa cidade e também no mundo. Trazendo representações também do negro, por isso a ideia dos/as bonecos/as de diversas raças, reforçando a identidade e autoestima, principalmente das crianças negras, presença majoritária na instituição.

Segundo o vice-diretor da escola, no cargo desde 2008, a gestão ficou de se articular com os/as professores/as e posteriormente comprar os/as bonecos/as, os jogos e outros brinquedos que trouxessem representações do negro, do branco e do indígena, mas isso não aconteceu, pois não houve iniciativa das partes. O espaço que foi pensado para o Projeto foi então transformado no local onde hoje se encontra a biblioteca da escola, com livros belíssimos, contos africanos, indígenas e europeus, porém, penso que esses materiais deveriam ser mais bem explorados pela escola e pelos/as professores/as. Nesse mesmo local encontra-se uma

televisão e DVD, que servem para exibição e discussão de filmes pelos/as docentes, atividade que também tem baixa frequência.

Fazendo uma análise dos documentos citados e o que de fato observei na prática da Vivaldo, percebo que ainda falta muito para que os direitos das crianças como cidadãs sejam contemplados. Poucas ações são feitas em prol de uma educação que valorize a identidade e a cultura, principalmente das crianças negras, que como já disse, são a maioria na escola, e quando acontece são momentos muito pontuais, geralmente sendo comemorados ou lembrados uma vez no ano, não se estendendo a isso e comumente são tratados como puro folclore, não se exaltando sua essência histórica, social, política, cultural, fruto de um compartilhar de experiências de um povo, unidos por uma origem em comum.

O Dia da Consciência Negra é uma dessas ações pontuais comemorado no dia 20 de novembro. A escola se mobilizou durante essa semana, com confecção de cartazes pelo alunos/as, discussão sobre a temática, envolvendo questões como o preconceito, discriminação e a importância do respeito a diferença e ao ser humano, acima de tudo. A escola ganhou novas cores e ares, as crianças ensaiaram uma apresentação de dança envolvendo ritmo africano, em 2011 ganhou destaque o Kuduro, cantaram também a canção Nkosi Sikeleli África em língua africana (Xhosa, Sesoto e Zulu), que é considerada um hino da luta contra o regime de segregação racial (apartheid), algumas partes da canção foram incorporadas ao hino nacional da África do Sul.

O ponto alto das comemorações ficou por conta do Desfile da Beleza Negra, evento já conhecido no Pelourinho, inclusive com divulgação na mídia local. Cada sala teve direito a escolher dois/duas representantes que iriam participar do desfile. O evento ainda contou com um júri que no ano de 2011 incluiu bolsistas PIBID e sua coordenadora, além de moradores e personalidades do bairro.

Nos momentos que antecederam o desfile, pude vê nos corredores da escola, mães fazendo os últimos ajustes nas roupas de tecidos africanos das crianças, retocando a maquiagem, os cabelos, confeccionando cartazes, afinando a torcida, que vieram munidas de instrumentos para motivar os/as candidatos/as. O corpo escolar se uniu em prol da realização da festa. Na parte externa da escola o vice-diretor ficou responsável pela apresentação do evento e das crianças do desfile.

Foi muito bonito poder presenciar esse momento, as crianças negras com sorriso no rosto, cabelos trançados, ou mesmo natural, no estilo Black, todas

orgulhosas da sua beleza desfilando sua autoestima pelas ruas do Pelourinho, valorizando sua cultura, sua estética, sendo prestigiadas e exaltadas por sua beleza, coisa que não acontece com tanta frequência no cotidiano escolar.

No final do desfile tivemos a apresentação de um ex-aluno da escola que de forma inteligente, com seu hip hop, versou sobre a valorização da cultura negra, sobre a importância de valorizarmos nossas crianças e o papel da educação no desmonte de preconceitos e discriminações.

E fico pensando, se é claro perceber os benefícios das crianças estarem envolvidas em momentos como esses, se é nítido a alegria, a sensação de sentir-se bonito/a, de ouvir o outro dizer: Você é Lindo/a! Seu Cabelo é Lindo! Se é importante conhecer um pouco mais a história de luta e resistência e contribuições do povo negro, se tudo isso é importante para o construir da identidade das crianças negras e elevar sua autoestima, deveríamos fazer desses momentos uma constante na rotina escolar, para que se sentissem mais fortalecidas nos outros espaços sociais de que fazem parte.

Ficou claro que os documentos dizem muito sobre a responsabilidade da escola em difundir a história da cultura africana e afro brasileira, em respeitar as diferenças e a diversidade, de garantir os direitos da criança a liberdades fundamentais, como por exemplo, a crença e o direito de expressar a sua cultura e vê a mesma contemplada na escola. Porém na prática nota-se a descontinuidade na abordagem e discussão das temáticas raciais, mostrando que as mesmas estão presentes na escola através do silenciamento.

A diretora da instituição reconhece que as iniciativas da escola no sentido de discutir e principalmente fortalecer ações que promovam o fortalecimento da autoestima e valorização da cultura negra ainda são muito incipientes. Sabe que algumas professoras discutem as temáticas raciais na escola, mas de maneira ainda pontual, superficial, sem a problematização e a criticidade que merecem.

O que acabamos por constatar é que as leis e os documentos oficiais da escola não são garantia de mudança de atitude e comportamento frente a questões relativas a valorização da identidade e cultura das crianças negras da presente instituição. Para mudança efetiva da realidade presente na escola, marcada pelo silenciamento das questões anteriores, é fundamental o entendimento por parte dos/as professores/as, de que a educação escolar é permeada por outras variáveis como a identidade, a cultura, a etnia, a faixa etária, o gênero, a classe social e

econômica, que misturados fazem da educação processo complexo e desafiador para quem dela participa e se propõe a transformar positivamente esses espaços e principalmente indivíduos . Somente no momento em que o/a educador/a estiver ciente do poder que tem a educação, esse bem histórico, cultural e político na desconstrução de estigmas e preconceitos e no empoderamento dos sujeitos, é que de fato, as leis ganharão legitimidade então, no cotidiano da escola e na vida dos mesmos.

3.4 - VOZES DA ESCOLA: O PAPEL DOS/AS FUNCIONÁRIOS/AS DE APOIO, DA GESTÃO E DAS PROFESSORAS ACERCA DA VALORIZAÇÃO DA TEMÁTICA AFROBRASILEIRA

Durante a coleta de dados na Vivaldo que compreendeu o período de agosto a novembro de 2011, procurei registrar as falas de funcionários/as como o porteiro, merendeiras, funcionárias da secretaria, a equipe de serviços gerais, gestor/a da instituição, professoras e principalmente das crianças. As entrevistas foram do tipo não estruturada (conversas informais), no sentido de que não obedeceram um roteiro fechado e rígido de perguntas, as mesmas procuraram identificar a relação dos entrevistados com sua própria identidade e além disso, no caso específico da gestão e das professoras busquei identificar de que modo esses/as profissionais colaboravam para valorizar a identidade e a cultura das crianças da referida escola, de maioria negra.

Considereei importante conversar com todo o grupo escolar, incluindo os funcionários/as de apoio, afinal, eles/as compõem a realidade e também ajudam a construir a cultura escolar. Assim como a gestão e as professoras, podem agir de modo a reforçar preconceitos e estereótipos nas crianças negras no cotidiano da instituição, ou ao contrário, podem contribuir para elevação da autoestima das mesmas.

Pelas conversas que tive com o grupo de apoio da escola descobri que todas/os se autodeclararam negras/os, as/os mesmas/os são moradoras/es de bairros populares da cidade de Salvador. Perguntadas/os se já tinham sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação tive como respostas:

Sim. Sofri preconceito na escola onde trabalhava, fui excluída do grupo. A gente negro é muito discriminado. (Funcionária 1)

Sim. Um homem, meu ex-patrão, me chamou de neguinha, da forma como ele falou foi para me ofender. (Funcionária 2)

Não. Que eu saiba não. (Funcionário 3)

Não. Ainda não. E se sofri não percebi. (Funcionária 4)

Sim. Nunca me disseram nada, mas pelo olhar você percebe. (Funcionário 5)

Sim. Quando estudava tinha um colega que falava que eu era feia, porque era negra. (Funcionária 6)

Sim. O negro que falar que nunca foi discriminado, tá mentindo. (Funcionário 7)

Não. Nunca sofri com isso. (Funcionária 8)

As falas refletem que o preconceito e a discriminação continuam a violentar as mentes e os corpos de negros/as, seja no ambiente de trabalho, na escola ou em outros espaços sociais. E que as marcas inscritas e características do povo negro, ainda são usadas contra os mesmos, pela ideologia branca dominante, como sinal de inferioridade e despossuída de beleza.

Essa mesma ideologia mostra sua força na fala do funcionário 3 e das funcionárias 4 e 8 que disseram não ter percebido sofrer de algum tipo de discriminação ou preconceito. O racismo no nosso país é algo feito com tanta sutileza, que muitas vezes passa despercebido, por nós negros/as e nos faz acreditar no mito da democracia racial, que diz que todos/as somos iguais, independente de raça, etnia ou classe social.

Sabemos da mentira que isso significa, pois vivemos em um país classista e racista, onde o poder econômico e a cor da pele ganham status na dinâmica social, interferindo nos rendimentos educacionais e econômicos, nos postos de trabalho, no acesso a cultura e aos cargos de poder e nas relações afetivas. Quanto mais próximos/as estivermos dos padrões postos como dominantes, mais chances teremos de nos inserir nessa mesma dinâmica social.

A linguagem não verbal também é meio de difusão de preconceito e discriminação, como mostra a fala do funcionário 5, que diz que por meio do olhar

também se é discriminado. Como podemos perceber, o não dizer através de palavras, também é um meio de se disseminar atitudes racistas.

Também fica claro pela fala da funcionária 6, que a escola continua sendo local de propagação de preconceitos e discriminações, ao invés de lugar de formação de identidades sadias, de respeito às diferenças étnicas e culturais. Afinal, esse espaço tem o privilégio de concentrar uma diversidade enorme, mas, no entanto, ainda não sabe lidar com toda a riqueza que recebe dos/as seus/uas alunos/as que trazem de fora dos muros da escola, uma bagagem cultural que não é oportunizada nas salas de aula, nem fora dela, no espaço maior que é a escola.

Registrei a fala da funcionária 1, que ao vê uma menina negra sendo chamada de feia por um colega também negro disse:

Não acredite nele, você é linda como a Deusa do Ébano!

Depois a mesma funcionária 1, chamou o menino que ofendeu a colega e disse a ele:

Se você é lindo e vocês dois se parecem, ela é tão bonita quanto você! Respeite a sua colega!

Incluir também a equipe de apoio como entrevistada foi importante, pois pude conhecer um pouco das suas trajetórias como negros/as. Nas minhas conversas e observações percebi que o tratamento dispensado as crianças negras pela equipe de apoio se mostrou de atenção e conselhos, contribuindo para uma elevação da autoestima das mesmas e agindo de forma positiva na afirmação da identidade dessas crianças.

Da parte da gestão tive uma autodeclaração de pardo e outra de negra. Com relação às professoras, das sete docentes, uma se autodeclarou branca, outras três declararam-se pardas e outras três negras.

Depois desse momento inicial da entrevista em que procurei conhecer como os/as entrevistados/as lidavam com sua própria identidade, parti para questionamentos a gestão e professoras sobre sua formação e as ações que vinham encaminhando em suas práticas de modo a contribuir com a construção positiva das identidades das crianças negras, bem como a valorização da cultura das mesmas.

Foi perguntada a gestão como a escola em seus Documentos Oficiais contemplavam questões ligadas à inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, que se tornou obrigatória nas instituições de ensino brasileira pela Lei 10.639/03, de forma a contribuir na construção da identidade e valorização da cultura negra. Pudemos perceber pela leitura dos documentos oficiais que a temática está presente nos mesmos, porém não tem encontrado efetivação nas práticas da escola. Em uma de nossas conversas um dos responsáveis pela gestão disse:

Estamos revisando os Documentos Oficiais, de modo que essa questão da aplicação da Lei 10.639/03 esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar da Vivaldo, para o fortalecimento da identidade dos alunos e para que eles possam conhecer a sua cultura, para poder valorizá-la.

Porém já vimos que a Lei, os Documentos Oficiais por si só não vão operar mudanças significativas no cotidiano das escolas quanto a promoção de uma educação que privilegie a História dos povos africanos e afro brasileiros, sua cultura, como base também do currículo oficial das instituições de ensino. O grande diferencial estará na atuação dos/as profissionais da educação frente a essas questões, frente a sua própria identidade, as suas subjetividades, pois elas, se mal resolvidas poderão interferir negativamente na construção da identidade das crianças negras.

A diretora da escola tem formação que contempla questões referentes a temáticas trazidas pela lei 10.639/03, feita no CEAURO (Centro de Estudos Afro-Orientais) da Universidade Federal da Bahia. A escola Vivaldo da Costa Lima não promove capacitação quanto a essas temáticas, porém a equipe gestora e as docentes tem a oportunidade de participar de tais formações por intermédio da SECULT (Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer).

Perguntei também a equipe gestora se já houve na escola palestra com alguma personalidade negra representante de órgão governamental, do próprio bairro do Pelourinho ou da cidade de Salvador. A resposta foi que já houve sim, o Secretario de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no ano de 2010, porém as crianças não foram contempladas, somente os/as alunos/as da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O vice-diretor relatou que no mesmo ano a escola recebeu a visita de um contador de histórias congolês, que se apresentou as crianças do ensino fundamental I vespertino. Importante saber que a cultura negra está sendo

propagada na escola, chegando ao alcance das crianças negras e não negras, que tem a oportunidade de vivenciar essa experiência tão rica, ampliando seu repertório cultural e contribuindo para a afirmação da identidade das crianças negras.

A escola fica situada no Pelourinho e é também nesse bairro que se encontra uma das bandas percussivas e movimento negro mais representativo da cultura negra baiana e brasileira, o Olodum. Seria uma oportunidade de apresentar as crianças referências positivas da cultura e do povo negro, desmitificando a ideia negativa que existe sobre o/a negro/a ocupando lugares inferiores na sociedade. Mostrar que os/as negras também ocupam lugares de poder, ainda que sejam poucos, estamos lá representados/as. Uma forma positiva de contribuir para construção positiva da identidade das crianças negras.

Perguntada a equipe gestora de que forma estariam contribuindo para a valorização da identidade e cultura das crianças negras da Vivaldo, tive como resposta:

Por meio de incentivo e promoção de projetos e eventos na escola que contemplem as temáticas da História e Cultura dos negros, como o Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de Novembro com um grande desfile e escolha da Beleza Negra da escola.

O Dia da Consciência Negra representa um grande evento para a escola e os alunos, pois durante a semana que antecede o desfile, eles têm oportunidade de conhecer um pouco sobre a história dos negros trazidos para o Brasil, seus costumes, ainda hoje reproduzidos por nós. O desfile da Beleza Negra fortalece a autoestima dos alunos.

Acredito ser necessário ampliar o campo de ação na promoção de práticas educativas voltadas a valorização da identidade e da cultura negra nas escolas de ensino fundamental. Fazer com que essas práticas possam ser vivenciadas durante todo ano letivo e não somente na semana que antecede as grandes datas comemorativas, oportunizar as discussões sempre que possível em sala de aula, aproximar esse conhecimento das crianças negras e não negras e fazer com que esses saberes estejam presentes no currículo oficial das instituições de ensino.

O/A professor/a e a escola são peças fundamentais do processo educativo, juntos, tem papel relevante na afirmação da identidade dos/as alunos/as, na propagação da sua cultura e de outros povos, na elevação da sua autoestima, na construção de cidadãos/ãs aptos a viverem em sociedade, transformando-a e

fazendo parte ativa e politicamente da mesma, convivendo com a diversidade e respeitando acima de tudo as diferenças. Precisamos desconstruir a imagem da escola como local puro e simplesmente da escolarização, de repasse de conteúdos, de controle rígido de corpos e mentes, para o entendimento desse espaço como lugar em que se entrecruzam pessoas, presenças, com as suas mais diversas bagagens culturais, que devem ser acolhidas, que devem ser ouvidas e principalmente respeitadas nas suas diferenças, dentro e fora da escola.

Através das conversas informais com as professoras, procurei compreender de que forma elas contribuíam com suas práticas na afirmação da identidade e valorização da cultura negra, junto as crianças. Afinal de contas, é com as professoras que as crianças passam a maior parte do tempo na escola. Esse contato professor/a aluno/a é permeado por tensões, conciliações, negações, afirmações. Se bem negociado, tendo o respeito e o conhecimento histórico e cultural sobre a formação dos povos que constituíram nosso país como premissa, tem tudo para dar bons frutos e gerar conhecimentos e cidadania.

Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensinar um processo educativo na escola mais bem adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade. (MOURA, 2005, p. 80)

Todas as professoras disseram ter conhecimento da Lei 10.639/03 que obriga as instituições de ensino a incluírem em seus currículos o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, oportunidade que as mesmas têm de fazer com que as crianças negras e não negras tenham contato com essas culturas, além de ter conhecimento da luta de negros/as no Brasil, quando do período escravista e as contribuições destes povos, juntamente com os indígenas na formação do povo brasileiro. As professoras também afirmaram terem feito formação referente a questões relacionadas à lei em questão.

Questionadas de que forma estariam incluindo os conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula tive como resposta das mesmas:

Através de projetos que incluem a história dos negros no Brasil no período da colonização e também nos dias atuais e suas contribuições na cultura brasileira. (Professora 1)

Tenho desenvolvido atividades que incluem a temática através da contação de histórias, utilizando livros da biblioteca da escola e exibição de filmes, reforçando os laços dos alunos com sua matriz africana. (Professora 2)

Tenho discutido a temática através de histórias de fábulas adaptando algumas situações a questão racial, mostrando valores. (Professora 3)

Todo ano temos um projeto, a gente sempre fala sobre a temática. (Professora 4)

Tenho discutido situações que evidenciem o racismo e valorizado atitudes de enfrentamento de preconceito e discriminação. (Professora 5)

Tenho incluído a temática por meio de textos, filmes, notícias de jornal, discussões em sala com os alunos. (Professora 6)

Tenho trabalhado com histórias, contos de origem africana ou que traga lendas, histórias do povo de África e dos afrodescendentes. Busco em vídeos, filmes, desenhos que tragam o continente e suas etnias/nações e povos a fim de que se perceba a própria diversidade do continente. Brincadeiras e brinquedos também fazem parte do meu contexto de tentar mostrar a riqueza desta população, além de usar músicas cantadas. (Professora 7)

Promover a discussão sobre a história e cultura do povo africano e afro-brasileiro é de suma relevância, pois colocará as crianças negras em contato com as raízes da sua identidade e cultura matriz. Também se mostrará igualmente relevante às crianças não negras, pois de posse da história contada e vivenciada pelos próprios negros, poderão se despir de preconceitos e estereótipos aprendidos na família, na escola e no contexto social onde vivem para dar lugar a uma relação de respeito pelo outro diferente.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 1)

Importante descobrir que as professoras tem lançado mão de inúmeras possibilidades de ação, inovando no trato pedagógico de questões referentes ao ensino da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro e suas contribuições na formação do nosso país, impulsionando ações para efetivação da cidadania de negros/as, com uma participação mais nítida desse segmento nas esferas social, educacional, econômica, cultural e política.

Ampliar as possibilidades de ações pedagógicas para discussão em sala dessas questões ainda é mais importante quando se trata de crianças como as da pesquisa em questão, na faixa etária entre seis e oito anos de idade, alunos/as do 1º e 2º ano do ensino fundamental I. São conceitos muitas vezes complexos para crianças nessa idade. A utilização de filmes, fábulas, teatro de bonecos, jogos, brinquedos (como bonecos/as de várias etnias), de desenho feito pela criança, de música ou a contextualização com situações próximas a realidade das mesmas, aproximam-nas do aprendizado não só das questões relativas a esse trabalho, mais de outros conhecimentos.

Procurei nas conversas que tive com as professoras saber de que forma estavam contribuindo em suas práticas para valorização da identidade e cultura das crianças negras da Vivaldo, o que obtive como respostas:

Além de mostrar a riqueza cultural e científica desta civilização, procuro realizar dinâmicas que valorizam a imagem da negritude baiana em específico, ressaltando a importância de pessoas famosas negras serem mostradas as crianças, para que vejam outras representações do negro e não só a figura do negro escravo, mas, imagens positivas que ajudem a elevar sua autoestima. (Profesora 1)

Acredito estar contribuindo, pois sempre que percebo um momento em sala oportuno para discutir questões raciais, a discussão acontece. Acredito que essas discussões acabam fazendo com que os alunos se percebem negros e conheçam a história dos negros no mundo, no Brasil e na sua cidade. (Professora 2)

Por meio da conversa com os alunos em sala penso está contribuindo. Meus alunos estão conscientes de que são negros, de onde vieram, qual o nosso perfil. Digo sempre a eles que podem ser o que quiserem ser. O negro tem que estudar para se valorizar. (Professora 3)

Tenho feito trabalhos de conscientização na sala com atividades lúdicas e pedagógicas, envolvendo rodas de conversas, jogos, discutindo a temática. (Professora 4)

Tenho contribuído através do meu posicionamento frente a determinadas situações que acontecem em sala de aula, envolvendo preconceito e discriminação. (Professora 5)

Tenho contribuído com minha escuta e olhar sensível ante as situações que acontecem em sala, relativas a preconceito e discriminação, sempre fazendo desses momentos oportunidade de exercitar o respeito ao outro. (Professora 6)

A base do meu trabalho tem sido o diálogo aberto com os alunos, fazendo com que os mesmos percebam a importância do respeito e do conhecimento da sua própria história para construção da sua identidade. (Professora 7)

Estão presentes na fala das professoras questões muito caras e que pesam na construção da identidade das crianças negras e conhecimento de sua cultura. Dentre essas questões está o papel da representação que o negro tem de si mesmo, tomando como base o modelo branco, vastamente disseminado e valorizado na sociedade, família, escola e mídia. A professora 1 traz para perto do aluno/a negro/a imagens e representações de personalidades negros/as brasileira e principalmente baiana, possibilitando ampliar a visão que o/a negro/a tem do seu grupo étnico, desconstruindo falsas ideias criadas de que o/a negro/a só ocupava posições de menor prestígio no meio social, desconstruindo o mito da beleza branca como única possível e tantos outros artifícios criados para inferiorizar e manter negros/as vinculados/as a uma ideologia branca de pensar e viver, alimentando traumas e sofrimentos. Ações como a da professora 1 impulsionam e criam um sentimento e atitude de admiração e pertença do/a negro/a para com suas origens.

Contar a história do negro, não só pelas suas contribuições culturais, mas também pelas suas lutas, resistência e papel em outros setores da estrutura social é primordial, pois desfaz-se a versão da historiografia dominante branca e coloca-se o negro/a numa posição atuante, e não mais passiva como contam os livros didáticos, no cenário econômico e político da estrutura social brasileira e baiana.

A postura do/a professor/a ante a situação flagrante de preconceito e discriminação em sala também contribui para um positivar da identidade negra das crianças. Saber usar desses momentos para provocar, problematizar essas questões, destacando o respeito ao próximo e ao diferente é um caminho para uma educação que se quer igualitária, sem precisar ser homogeneizante, que reconhece, discute e visibiliza questões como a diversidade. Preparando essas crianças para

assumir de forma consciente a sua cultura, as marcas da diferença inscritas no seu corpo e também no do outro diferente de si, já que o processo de construção identitária, se dá e só acontece na relação com o outro.

Destaquei dentre as falas a questão do diálogo, que pressupõe também escutar o outro de uma forma real, sensível a seus anseios, a seus conflitos, uma escuta que implica respeito. O diálogo para o conhecimento, para o desmonte de preconceitos e discriminações, para o resgate da identidade e cidadania, para o respeito e a conquista de direitos sociais e humanos.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 113)

O diálogo é um exercício a ser desenvolvido e construído junto ao outro cotidianamente. Quando passamos a dar importância ao discurso do outro, quando não mais o ignoramos, o discriminamos, o rotulamos, nos abrimos a escutá-lo, a compreendê-lo, nos desfazemos de nossas certezas como únicas e verdadeiras e tomamos o diálogo como possibilidade de incluir o outro, suas ideias, diferenças, cultura, valores, passamos então a falar com ele e não só para ele.

A abertura das professoras ao diálogo com as crianças negras deve positivar a presença das mesmas na escola, através da valorização e reconhecimento da bagagem cultural que trazem consigo antes mesmo do seu contato com a escolarização. Entender que a fala das crianças vem recheada de sentido, fruto dessas experiências e conhecimentos anteriores ao seu contato com a escola e que não são legitimadas pela instituição escolar, que a descaracteriza como uma fala política de que é investida.

Uma fala bastante significativa da professora 3, diz respeito a educação formal figurando ainda como importante instrumento na melhoria das condições econômica e social do sujeito na sociedade, principalmente da população negra possibilitando

sua inserção nos ambientes educacionais de nível básico e superior, no mercado de trabalho, melhorando sua condição de vida e favorecendo sua integração social.

Porém, a escola e professores/as, além dessas atribuições, tem a tarefa de reforçar positivamente a identidade de negros/as e sua cultura. Não basta ler nos livros histórias dos povos formadores desse país de forma conformada, sem questionar a ausência de representações dos heróis/heroínas negros/as que estão de fora do enredo contado nos livros didáticos. É preciso desconstruir o histórico estereotipado e inferiorizante atribuído a esse segmento.

Para isso a escola pública tem contado com apoio de movimentos sociais organizados do grupo negro e também do Movimento Negro Unificado, que através de seus conhecimentos, vivências e lutas procuram dar suporte a mesma, através de materiais pedagógicos, no sentido de reconhecer a importância da especificidade do grupo étnico negro no espaço escolar e principalmente tornar concreta essas discussões e posicionamentos nas práticas cotidianas dos/as docentes.

3.5 – VOZES DAS CRIANÇAS: A (DES)VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS DA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA

Como bolsista do PIBID e integrante do subgrupo do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) construí junto a esse grupo e as crianças, algumas atividades de intervenção na escola que envolveram questões como o conteúdo do ECA, abarcando os direitos e deveres de crianças e adolescentes, resgate de cantigas e brincadeiras infantis, trabalho infantil, violência e abuso sexual, respeito as diferenças. Porém escolhi para compor meu trabalho a Intervenção das Bonecas pertinente e significativa a questões retratadas nessa pesquisa.

A ideia de fazer a atividade intitulada Intervenção das Bonecas surgiu com base em um vídeo bastante veiculado na internet (Teste de racismo – Bonecas negras), que mostra crianças negras, meninos e meninas americanos/as em uma situação em que são colocados/as diante de duas bonecas, uma branca e outra negra. A partir daí são feitas perguntas a eles/as como: Qual a boneca mais bonita? A mais feia? A mais legal? A malvada? A que mais se parece com você? Pedindo sempre que as crianças justifiquem sua resposta.

Segui a mesma linha das perguntas do vídeo, porém não incluí o questionamento sobre qual a boneca mais malvada, pois não queria que as crianças tivessem a imagem fortemente negativada de nenhuma das duas bonecas. Acrescentei a pergunta sobre qual boneca elas/eles levariam para casa.

Considere bastante interessante a experiência citada, pois se mostrou uma atividade descontraída aos olhos das crianças, porém investida de uma seriedade muito grande para composição desse trabalho. As bonecas que utilizei eram do mesmo modelo, com a diferença que uma tinha pele negra e a outra branca. Esse detalhe de que as duas bonecas fossem do mesmo modelo, foi intencional, pois sendo as mesmas similares, evitaria que as crianças tendessem a escolher uma boneca em detrimento da outra por conta da roupa, acessórios, cabelo, interferindo significativamente nas respostas das mesmas.

O formato da atividade deu leveza a intervenção, possibilitando que as crianças discorressem descontraidamente sobre assuntos tão sérios como racismo, preconceito, discriminação. E mais importante foi compartilhar junto às mesmas de suas experiências envolvendo esses assuntos, procurando compreender, por meio das suas falas, a participação da escola e da família na formação da identidade e valorização da cultura negra dessas crianças nesses ambientes.

Participaram da intervenção 14 crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental I, com idades entre seis e oito anos. Sendo que dessas 14 crianças, 07 eram do 1º ano e 07 do 2º ano vespertino, no número de 08 meninas e 06 meninos. A distribuição das crianças do 1º ano contou com 03 meninas e 04 meninos. No 2º ano foram 05 meninas e 02 meninos. Essa distribuição não foi intencional, obedeci a disponibilidade de crianças estabelecida pelas professoras.

Após a intervenção tivemos um momento de socializar a atividade e percepções que construímos fruto dessa experiência.

Primeiro realizei a intervenção com as crianças do 2º ano e depois com as do 1º ano, destacar que a atividade contou com a autorização da gestão e das professoras, que já haviam sido informadas/o sobre o meu trabalho e objetivos. A atividade e sua socialização aconteceram no mesmo dia.

A ausência de imagens da Intervenção e das crianças, bem como do evento da Beleza Negra, tem como motivos a idade das mesmas, uma forma de proteger suas identidades, e principalmente a posição das famílias que não autorizaram a sua veiculação neste trabalho.

Se fossemos analisar o fenótipo das 14 crianças que participaram da intervenção podemos assim classificá-las: 10 são negras/os, 03 são pardas e 01 branco. Porém, sabemos que a identidade dos sujeitos está para além da cor da sua pele.

A atividade foi realizada em uma área livre e espaçosa da escola, no 1º andar, onde coloquei duas cadeiras e iniciei a conversa com as crianças, uma de cada vez participaram da atividade. As crianças ficaram super curiosas para saber o que iria acontecer quando mostrei as duas bonecas, os meninos mais que as meninas, pelo fato de se tratar de um brinquedo culturalmente construído como sendo unicamente feminino. Falei que nós iríamos conversar e que utilizaria as bonecas para fazer algumas perguntas a elas/eles, que então se mostraram abertas/os a iniciar a intervenção.

A primeira pergunta feita para as crianças do 2º ano foi, qual a boneca mais bonita? Tive como respostas:

Não sei....eu ia escolher essa.... (aponta para a boneca branca) ela é clara e....essa daqui também é bonita....(aponta para a boneca negra) vou escolher a morena. (Aluna 1)

A negra, porque ela é negra da minha cor. (Aluna 2)

A branca, porque ela tá com cabelo bonito. (Aluna 3)

A negra, porque ela é da minha cor. (Aluna 4)

A branca, porque o cabelo dela é mais bonito. (Aluna 5)

A negra, porque é da minha cor. (Aluno 6)

A branca, porque tem olho azul. (Aluno 7)

As crianças do 1º ano responderam a mesma pergunta feita acima:

Essa (apontou para a boneca negra), porque ela é neguinha. (Aluna 8)

A branca, porque tem a pela clara. (Aluno 9)

Essa (apontou para boneca branca) que cor é essa mesmo? (eu respondi branca) é bonita porque é cor de gringo. (Aluna 10)

Essa (apontou para boneca negra), porque é preta. (Aluno 11)

A negra, porque ela é da minha cor e eu adoro essas bonecas dessa cor. (Aluno 12)

Essa (apontou para a boneca branca), porque ela é branca. (Aluno 13)

Essa (apontou para a boneca branca), porque ela é toda branca. (Aluna 14)

A segunda pergunta feita as crianças do 2º ano foi, qual a boneca mais legal? Tive como respostas:

A negra, porque ela é bonita. (Aluna 1)

A negra, porque ela é interessante, linda. (Aluna 2)

A branca, porque ela tá com olho bonito, olho azul. (Aluna 3)

A branca, porque ela é mais quieta. (Aluna 4)

A branca, porque ela é bonita. (Aluna 5)

A negra, porque ela é legal. (Aluno 6)

Essa (apontou para a boneca branca), porque é branca. (Aluno 7)

As crianças do 1º ano responderam a mesma pergunta feita anteriormente:

Essa (apontou para boneca negra), porque ela é legal. (Aluna 8)

A branca, porque ela é mais bonita. (Aluno 9)

Essa (apontou para boneca branca), porque ela é mais legal que a outra. (Aluna 10)

Essa (apontou para boneca negra), porque é igual a mim. (Aluno 11)

A negra, porque ela tem estilo. (Aluno 12)

Essa (apontou para boneca branca), porque ela é bonita. (Aluno 13)

Essa (apontou para boneca branca), porque ela é toda branca. (Aluna 14)

A terceira pergunta feita as crianças do 2º ano foi, qual a boneca mais feia? E elas responderam:

Nenhuma é feia. Elas são quase iguais, só muda a cor. (Aluna 1)

A branca (a criança colocou o nome dela de Cristal). Ela é branca, é de gente branca, tem cabelo liso. (Aluna 2)

A negra, porque o olho dela é marrom. (Aluna 3)

A negra, porque o olho dela é preto e eu não gosto de preto. (Aluna 4)

Essa (apontou para boneca negra), porque ela é negra. (Aluna 5)

A branca, porque ela é sem graça. (Aluno 6)

A negra, porque é feia, porque ela é preta. Minha irmã tudo é branca e é bonita. (Aluno 7)

As crianças do 1º ano responderam a terceira pergunta assim:

Essa (apontou para boneca branca), porque ela é sem graça. (Aluna 8)

Essa (apontou para boneca negra), porque ela é preta. (Aluno 9)

Essa (apontou para boneca negra), porque ela é feia. (Aluna 10)

Essa (apontou para boneca branca), porque é feia. (Aluno 11)

Nenhuma é feia. (Aluno 12)

Essa (apontou para boneca negra), não gostei dela não. (Aluno 13)

Essa (apontou para boneca negra), porque ela é toda preta. (Aluna 14)

A quarta pergunta feita as crianças do 2º ano foi, qual boneca você levaria para casa? Elas responderam assim:

A negra. (Aluna 1)

A negra. (Aluna 2)

A branca. (Aluna 3)

A branca. (Aluna 4)

A branca. (Aluna 5)

Essa (apontou para boneca negra). (Aluno 6)

A branca. (Aluno 7)

As crianças do 1º ano também responderam a pergunta acima de maneira direta:

Essa (apontou para boneca negra). (Aluna 8)

Essa (apontou para boneca branca). (Aluno 9)

Essa (apontou para boneca branca). (Aluna 10)

Essa (apontou para boneca negra). (Aluno 11)

As duas. (aluno 12)

Essa (apontou para boneca branca). (Aluno 13)

Essa (apontou para boneca branca). (Aluna 14)

A quinta e última pergunta feita as crianças do 2º ano foi, qual boneca parece com você? Elas responderam:

A negra, ela tem minha cor. (Aluna 1)

A negra, Lili (nome que a criança deu a boneca) parece comigo. (Aluna 2)

A branca. (Aluna 3)

Ih, agora que deu...essa neguinha, essa daqui. Eu sou negra, meu olho é preto. (Aluna 4)

Essa daqui (apontou para a boneca negra). (Aluna 5)

Eu não sou branco, vou escolher essa daqui (apontou para boneca negra). Ela parece com minha irmã quando era pequena. (Aluno 6)

A negra, porque é da minha cor, a daqui (referindo-se a boneca branca) é branca não é da minha cor. (Aluno 7)

A última pergunta mencionada acima também foi feita as crianças do 1º ano que responderam:

Essa (apontou para boneca negra), porque é da minha cor. (Aluna 8)

Essa daqui (apontando a boneca negra). (Aluno 9)

Essa daqui (apontando a boneca branca). (Aluna 10)

Essa (apontou para boneca negra), porque é da minha cor. (Aluno 11)

A negra, ela tem a minha cor e o mesmo cabelo. (Aluno 12)

Essa daqui (apontando a boneca branca). (Aluno 13)

Essa daqui (apontando a boneca negra), porque eu sou toda preta, mas queria ser branca. (Aluna 14)

Seguirei relatando a socialização da atividade descrita acima e que contou com a participação das crianças e só no final farei análise das falas das mesmas. A socialização aconteceu no 1º andar, mesmo da atividade, em uma das únicas áreas espaçosas da escola, nos sentamos no chão em círculo, todas as crianças que participaram da Intervenção. Utilizei a metodologia Pibidiana das rodas dialógicas, momento de troca de saberes, experiências, de exercício da escuta sensível para com o outro e principalmente de respeito às ideias, valores, crenças deste.

As crianças mostraram ter gostado da atividade e isso ficou claro pela espontaneidade das mesmas no decorrer da conversa. As meninas queriam levar a boneca para casa e os meninos também, para presentear as irmãs. Deixei as crianças a vontade para falar o que acharam da Intervenção e observei que em meio

as suas impressões sobre a atividade, pude entender um pouco a importância e a participação ou não da escola e da família na afirmação da identidade e valorização da cultura negra. Também pude ter conhecimento de algumas experiências de crianças com o preconceito. Os registros de algumas falas:

Na minha casa tem boneca branca e preta, minha mãe comprou para minha irmã. (Aluna 1)

A patroa da minha mãe deu uma Barbie de presente para ela, o sonho da minha mãe era ter uma Barbie. Eu gosto de pentear o cabelo dela e não gosto de pentear o meu porque dói, dá dor de cabeça, minha mãe puxa muito. (Aluna 3)

Só tem gente branca na minha família, só tem meu pai, eu e meu irmão preto. Eu gosto muito de Black. Tenho uma tia que não gosta de preto. (Aluna 2)

Uma vez na rua, um menino disse que meu cabelo parecia um Bombril. (Aluna 5)

Já me chamaram de macaco na escola. (Aluno 7)

Na Escola do Olodum aprendi a gostar da minha cor. (Aluno 12)

Nunca tinha visto boneca preta. (Aluna 8)

Particpei do desfile da Beleza Negra aqui na escola tava de trança e roupa africana e todo mundo disse que eu estava Linda. (Aluna 1)

Quero uma boneca igual a essa preta. Vou pedir a minha mãe. (Aluna 2)

A professora passou desenho de Kiriku (a aluna se referia ao filme Kiriku e a Feiticeira que conta a história de uma lenda africana) na sala e todo mundo gostou porque ele é criança igual a gente e é da nossa cor. (Aluna 6)

Lá em casa tem Kiriku, ele é da minha cor, pequeno e inteligente. (Aluno 12)

Analisando a primeira pergunta feitas as crianças, podemos perceber que o conceito de beleza é vinculado inevitavelmente ao corpo, este que é construído social e culturalmente pelos sujeitos. Segundo Gomes (2003) o corpo é um símbolo

explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes.

Das 14 crianças, 07 disseram que a boneca mais bonita era a negra e 07 crianças disseram que a mais bonita seria a branca. Atribuo parte do resultado a participação de algumas crianças da escola em projetos da Escola Olodum, entidade negra que trabalha no sentido de fortalecer a identidade das crianças e adolescentes negros/as, tratando também de questões fundamentais como a cidadania, procurando incluí-las na sociedade. Porém com base nas respostas da Intervenção e da socialização também vejo a contribuição da escola e da família, muito embora saiba que ainda falta muito para que essas duas esferas alcancem um nível de conscientização em questões que envolvem a formação da identidade e valorização da cultura das crianças negras dentro do espaço escolar e do espaço familiar.

Importante dizer que a maioria das crianças do 2º ano já tinham no seu vocabulário a palavra negro/a, e utilizaram das mesmas para responder as perguntas feitas na Intervenção.

A beleza para muitas crianças está associada ao modelo branco, a boneca branca é mais bonita que a negra porque é toda branca, tem o olho azul ou o cabelo liso, sonho alimentado por muitas crianças negras, inclusive por mim, que na minha adolescência usava uma camisa com tecido leve na cabeça, pois quanto mais leve mais balanço dava e a sensação de cabelo liso. Era a referência que se tinha na televisão, nos programas infantis, nas novelas, na mídia. A aluna 10, diz que a boneca mais bonita é a branca, pois branco é cor de gringo, fazendo alusão ao que vem de fora, ao europeu visto como referência de beleza e comum ao contexto onde a aluna vive, o bairro do Pelourinho, que recebe uma quantidade grande de turistas diariamente.

[...] Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. [...] O branco, a brancura são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. (SOUZA, 1983, p. 5)

A segunda pergunta feita, das 14 crianças, 06 disseram ser a boneca negra mais legal e 08 disseram ser a branca. Como nas respostas anteriores, também

utilizaram da aparência física, do corpo para se justificar. A boneca branca foi considerada mais legal, pois tinha olho azul, porque era bonita, porque tinha um bom comportamento, era quieta ou pelo simples fato de ser branca. Já a boneca negra foi considerada legal por seu estilo, por ser bonita, por ser interessante e linda, por ser negra igual às crianças. O que não deixa de ser uma demonstração de autoestima positiva por parte das mesmas.

A terceira pergunta, das 14 crianças, 08 disseram ser a boneca negra mais feia, 04 disseram ser a branca e 02 crianças disseram não ser nenhuma das duas feias. As crianças continuam fazendo referência aos atributos físicos para classificar como bonita ou feia. Nesse caso a boneca branca é considerada feia pela aluna 2, por ter cabelo liso, talvez uma punição da criança a boneca, por ela, a criança, não possuir tais características desejadas por muitas crianças negras, que interiorizaram a ideologia do branqueamento. A boneca negra é feia por ter olho marrom e não azul e por ser toda preta, negra, escura que por si só já tira sua beleza na opinião de algumas crianças.

Perguntada as crianças (aluna 1 e aluno 12) que disseram não ser nenhuma das duas bonecas feias, a justificativa de sua resposta, teve como relato das mesmas que em casa, ou seja, na família, por intermédio da mãe, aprenderam: “tem que respeitar o outro”, “ não tem que ter preconceito”, respectivamente. Atentamos para o papel da família e em específico da figura materna como formadora de valores e identidade, presente na fala de algumas crianças entrevistadas.

A aluna 4 na primeira pergunta diz ser a boneca negra mais bonita, depois na terceira pergunta dá o depoimento que considera a boneca negra também feia, por essa apresentar olho preto e por ela, a criança, não gostar de preto. Na última pergunta chega a dizer: “Eu sou negra”. Conversando com ela fiquei sabendo que se acha bonita, mas ouve as pessoas dizerem que preto é feio. A criança se sabe negra, porém não assume sua identidade perante o social, pois tem medo de ser discriminada. Vemos a violência da ideologia racista e do branqueamento na mente das crianças, fazendo-as desejar ser o que jamais serão, fazendo-as enxergar que não existe beleza que não seja a branca.

As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem

livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento. (SILVA, A. C., 2005, p. 31)

A quarta pergunta, das 14 crianças, 05 disseram que levariam a boneca negra para casa, 08 disseram que levariam a boneca branca para casa, e 01 criança (aluno 12) levaria as duas. Perguntado ao aluno 12, a justificativa de sua resposta, em levar as duas bonecas para casa disse: “As duas são lindas”. As respostas das crianças foram objetivas nessa pergunta. Podemos constatar também pelas respostas que o modelo branco ainda é o mais consumido, desejado.

A quinta e última pergunta feita, das 14 crianças, 11 disseram se parecer com a boneca negra e 03 disseram se parecer com a boneca branca. Um ponto interessante desse questionamento foi que o aluno 6, facilmente identificável como branco, cabelos castanho claro e olhos verdes disse não se identificar como branco e sim como negro.

Descobri depois conversando com ele, que é filho de mãe negra e pai branco e que na família a mãe fala muito que ele e a irmã tem que ter orgulho de ser negro e não vergonha. Ele tem a pele clara e a irmã tem a pele negra. Segundo Sant’ana (2005) não há dúvida, é a partir da cor da pele – que é o sinal mais visível – que aquele ou aquela que discrimina identifica a sua vítima. Ele conta ainda que a mãe já foi vítima de preconceito. Na casa dele tem bonecas branca e negra, ele e a irmã fazem capoeira, pois segundo a mãe, faz parte da cultura negra. Foi muito positivo a conversa com ele e também constatar que a família tem sim responsabilidade na formação da identidade positiva e valorização da cultura das crianças negras.

Ainda na quinta pergunta a aluna 14 dá um depoimento muito forte, ela diz ser negra, porém no final da resposta acrescenta como um desabafo: “mas queria ser branca”. Perguntei a ela porque da resposta se a achava linda do jeito que era, a mesma me respondeu: “porque branco tem a pele clara, cabelo liso, é mais bonito”. Mais uma vez a ideologia do branqueamento semeando sofrimento e conflito na mente de crianças negras. O modelo branco surge como única possibilidade de beleza, de ser olhado, admirado, cortejado, legitimado como ser humano.

Analisando o momento da socialização tenho destacado o depoimento da aluna 3. No seu depoimento a aluna diz que a mãe tinha como sonho de infância ter uma Barbie, uma boneca nos moldes dos padrões estéticos desejados socialmente,

a mulher branca, magra e loira. Essa mãe mesmo sem perceber, acabou introjetando na filha o desejo de ser igual aquela boneca, branca, pois todas as suas respostas tiveram como escolha, essa boneca.

A aluna 3 diz sofrer com os puxões dados pela mãe ao pentear seu cabelo, tendo um conceito negativo sobre seu próprio corpo e cabelo. Manusear o cabelo deveria ser um momento prazeroso de reforçar os laços identitários com uma origem negra, valorizando o histórico de resistência de negros/as, conhecer sobre os penteados afros, valorizar sua estética, porém os pais e mães por falta de conhecimento ou até mesmo pela introjeção da ideologia do branqueamento acabam perdendo esse momento único e primordial de formar positivamente a identidade e valorizar a cultura negra dessas crianças.

Falar do cabelo negro implica que pensemos na construção das relações raciais no cenário brasileiro. O manuseio do cabelo, as intervenções feitas nele por negros/as são formas de apagar as marcas da inferioridade a ele relacionadas ou pode também ser uma via de resgate da identidade negra, fazendo dele símbolo de orgulho e afirmação.

Estou me lembrando do momento em que decidi fazer a Intervenção da boneca e que saí para comprá-las. Foi difícil encontrar uma boneca negra que não tivesse uma imagem estereotipada, ou até mesmo desleixada em alguns casos. E entendi porque muitas crianças rejeitam e tem até mesmo medo das bonecas negras. E fiquei pensando se não é proposital manter uma imagem do negro como feio, como sujo, como desleixado. Reforçando ainda mais a ideologia do branqueamento nas mentes das crianças negras brasileiras e baianas.

Alguns depoimentos estiveram vinculados as bonecas e descobrimos que algumas crianças já haviam tido contato com as bonecas negras, a aluna 1 disse que na sua casa tem boneca branca e negra, da sua irmã. A aluna 8 disse nunca ter visto boneca preta e a aluna 2, agora que conheceu, também quer uma igual. A falta de representatividade das bonecas negras nos espaços escolares e até mesmo em alguns pontos comerciais traz o desconhecimento da sua existência para algumas crianças negras ou não. Traz também o estranhamento, pois muitas bonecas negras ainda são representadas de forma estereotipada, caricatural, tirando a naturalidade das mesmas e as distanciando das crianças.

A aluna 2, diz que na sua família a maioria é branca, mas que ela, o pai e o irmão são negros. Faz uma declaração no final dizendo: “Eu gosto de Black”, até

mesmo uma forma de resistir, como únicos negros da família, não deve ser fácil para essa criança, que diz que tem gente na sua família que não gosta de preto, fala: “Tenho uma tia que não gosta de preto”.

Outros dois depoimentos importantes foram da aluna 5 e do aluno 7, ambos deram seus depoimentos na socialização da Intervenção e dizem terem sido respectivamente violentada/o por conta do seu cabelo ou de uma infeliz relação do negro/a a um macaco, a condição de selvagens, a uma não civilidade, humanidade, características que inferiorizam negros/as.

Esse episódio se reflete nas respostas da Intervenção da aluna 5, quando a mesma escolhe em todas as quatro respostas a boneca branca, inclusive ressaltando seus cabelos bonitos, mas, quando perguntada sobre a mais feia, ela escolhe a negra. Como negando a si mesmo, seu corpo, seu cabelo crespo comparado a um Bombril. Preferiu se aproximar do modelo branco de beleza, socialmente aceito. Conversando comigo a aluna elogiou meu cabelo, agradeceu e disse a ela que seu cabelo também era bonito, só precisava descobrir maneiras de ressaltar essa beleza, podia ser fazendo tranças ou mesmo penteados.

Perguntei ao aluno 7 o que havia feito depois de ter sido chamado de macaco, se havia avisado a professora, o mesmo disse que não avisou a ninguém, pois ficou com vergonha. O racismo é tão perverso que faz a vítima se envergonhar e o racista se orgulhar do seu ato. Conversei depois com a professora sobre o caso, a mesma disse estar sempre alerta a situações como essa, que tenta resolver por meio do diálogo e do respeito às diferenças do outro. Segundo Machado (2002) é pela palavra que o indivíduo toma conhecimento do seu ambiente, de si e do outro, afirmando sua identidade e sua personalidade.

Alguns depoimentos da socialização mostraram a importância da escola e família na afirmação da identidade das crianças negras. A aluna 1 relata que no evento da Beleza Negra organizado anualmente pela escola, ela estava de cabelo trançado e roupa com tecido africano e que todo mundo elogiou, dizendo que ela estava linda. A palavra como fortalecedora da autoestima da criança negra, que se vê prestigiada, respeitada pelo outro, num movimento de exaltação da sua identidade. O aluno 6 ressaltou ainda o papel da escola, na figura da professora, na veiculação de vídeos que contemplam a temática africana e a valorização de sua cultura, quando diz que a mesma passou o desenho de Kiriku, um menino negro, “

criança igual a gente e é da nossa cor”. As crianças se viram representadas no vídeo.

O aluno 12 ressaltou em sua fala o papel da família na afirmação da identidade e valorização da cultura das crianças negras, quando levou para casa o mesmo vídeo do menino Kiriku, o aluno se identificou com o personagem, como as crianças acima, por esse ser da cor dele, negro, ser pequeno e inteligente. O mesmo aluno, diz que por meio da Escola Olodum, entidade negra, que colabora com a propagação da história e cultura negra para crianças e jovens, ele aprendeu a gostar da sua cor. E descobriu além da escola e da família, a entidade negra, no caso da Escola Olodum, como colaboradora na afirmação da identidade de negros/as, bem como na exaltação de sua cultura.

Interessante também dizer que as crianças que relataram ter na família alguma informação sobre questões raciais, seja por meio de conversa dos pais e mães sobre preconceito, seja por fazer parte de alguma entidade negra, como é o caso da Escola do Olodum, da qual muitos/as fazem parte, seja por estar inserido com alguma atividade ligada a cultura negra como a capoeira, a música percussiva, apresentaram uma postura mais firme, uma certeza ao identificar-se como negro/a e uma autoestima mais elevada.

[...] a cultura é algo específico de cada homem. É o que regula sua maneira de ser, sua cosmovisão, enfim, sua maneira de se situar no mundo. O negro sempre teve consciência disto, e tanto que lutou pela manutenção de seus valores. (MACHADO, 2002, p. 66)

A escola e a família são instituições que constituem as bases de construção da autoestima das crianças negras, pois é no convívio com os familiares, professoras/es, colegas de sala e também do conflito fruto dessas relações que se forma a identidade, a percepção de si e do outro como partes integrantes no mundo.

A escola pode desconstruir alicerces fundamentais da formação da auto-estima e da identidade negras, quando invisibiliza, minimiza ou recorta o processo histórico e cultural da criança negra através das ideologias do branqueamento e da mestiçagem, atribuindo estereótipos inferiorizantes às suas diferenças adscritivas. (CERQUEIRA, 2005, p. 107)

Infelizmente o que constatamos é que a escola faz pouca, quando nenhuma inter-relação entre a cultura da criança negra e os conhecimentos sistematizados da escola. Essa parceria não acontece e como resultado vemos alunos/as que abandonam a escola ou quando ficam apresentam baixo rendimento, não por falta de capacidade, mas por não conseguirem enxergar a sua cultura dentro daquele espaço de formação do conhecimento.

[...] a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história. (MOURA, 2005, p. 76)

No momento da socialização pude perceber que além da escola e família descobri outra aliada no processo de construção da identidade das crianças negras, as entidades negras, como é o caso da Escola Olodum, onde muitas crianças e adolescentes da escola Vivaldo da Costa Lima complementam sua formação. É nesse espaço que as crianças negras têm contato com sua cultura e história e aprendem a respeitar as diferenças, a se estimarem como negros/as como na fala do aluno 6 que diz: “na Escola do Olodum aprendi a gostar da minha cor”.

O desafio é ampliar o ‘campo de possibilidades’ epistemológicas da escola de ensino fundamental, a fim de assegurar uma abertura possível para uma outra compreensão do que é ser humano, que valorize tanto a dimensão biológica como a étnica e seus aspectos relacionais (religioso, histórico, social, político, econômico, mítico). (SANTOS, 2006, p. 23)

Foi importante também perceber, que conversando com as crianças da Vivaldo apareceu como referência muito forte nas nossas conversas o evento da Beleza Negra, que acontece anualmente em 20 de novembro como comemoração ao dia da consciência negra. E parei novamente para refletir na importância desse momento para as crianças, na elevação da sua autoestima e na desconstrução de falsos conhecimentos forjados sobre a cultura negra historicamente.

E continuei a refletir, porque não fazer dessas intervenções um constante na vida da escola e das crianças, negras ou não. Se consegui perceber a força desse evento que acontece anualmente na postura das crianças enquanto negras, imagina

o que aconteceria se essas práticas fossem cotidianas, recheadas de criticidade, no intuito de formar cidadãos e cidadãs mais atuantes na sociedade e firmes da sua condição de negros/as.

Os objetivos com a Intervenção foram cumpridos, socializamos a atividade, pude conhecer um pouco as histórias das crianças envolvendo a relação delas com sua identidade e sua cultura no ambiente familiar e escolar, bem como as experiências das mesmas com preconceitos e discriminações. Tive a oportunidade de conhecer crianças que tem em suas famílias boas referências sobre a cultura negra e pude perceber que esse detalhe é de extrema importância para um construir positivo das identidades, cultura e autoestima das crianças negras. A escola na figura da gestão e de algumas docentes ainda deixam algumas lacunas na discussão de questões que envolvem a cultura negra em suas práticas pedagógicas. Ainda tratam esses momentos que deveriam fazer parte da rotina da escola, de forma muito pontual. Porém, não posso deixar de reconhecer o esforço de algumas professoras que seguem lutando por uma educação que privilegie o respeito às diferenças e a diversidade, uma educação que cada dia mais tem questionado o lugar do negro como sujeito que tem direito a se vê representado no espaço escolar e social, ocupando espaços de poder, tendo seus direitos sociais e humanos, principalmente, garantidos.

4 - CONCLUSÃO

Falar de educação e identidade negra implica lançar um novo olhar da escola sobre as práticas pedagógicas que estão sendo construídas. Implica pensar nas palavras ditas e não ditas, nos gestos, olhares, atitudes e comportamentos dispensados as crianças negras. É um exercício de reeducação do olhar para o/a negro/a, sua história, cultura, contribuições, lutas, resistências.

Acredito que consegui destacar neste trabalho, as principais questões que envolvem a temática da construção da identidade por negros/as, e que as mesmas passam inevitavelmente pela discussão sobre a origem do racismo em âmbito mundial e também nacional. E como o desenrolar e avançar dessa ideologia racista tem reflexos até nossos dias, na vida, na mente, nos corpos de crianças e adultos, negros/as. A comprovação está nas vozes de alguns/algumas entrevistados/as dessa pesquisa, principalmente as crianças.

A escolha do material teórico que compõe o trabalho, incluindo documentos oficiais, referências bibliográficas, artigos auxiliaram minha compreensão sobre alguns processos históricos, como a própria educação, o período colonial brasileiro, a autoestima das crianças negras, concepções sobre infância e criança, assuntos que estão diretamente ligados a formação da identidade negra brasileira e baiana.

As metodologias escolhidas para o trabalho também foram satisfatórias na obtenção de informações dando conta dos objetivos traçados e respondendo o problema proposto. As observações e os registros das conversas informais com corpo escolar e crianças foram de extrema relevância para os resultados e conclusões da pesquisa.

Dizer que as vozes das crianças foi meu principal parâmetro para os resultados obtidos nesse trabalho. Embora tenha registrado as falas de funcionários/as de apoio, da equipe gestora e das professoras, considere as falas das crianças como norteadoras e bastantes significativas, nos dando pistas para um positivar da identidade das crianças negras e valorização da sua cultura.

Os registros das falas das crianças revelam que a identidade das mesmas é construída na relação com o outro, do conflito fruto dela, mas também por meio do afeto, do diálogo, de experiências vividas por seus pares familiares ou não, pela vivência com a cultura negra.

A partir das conversas com alunas/os, pude compreender que o papel da escola Vivaldo na construção da identidade das crianças negras e valorização da sua cultura, de um modo geral, é ainda pouco expressivo. Embora existam professoras que procuram fazer a diferença em suas práticas, valorizando as falas, a cultura, o conhecimento trazido pelas crianças. Atentas a situações de racismo, preconceito e discriminação, numa posição de enfrentamento a essas ideologias, fomentando o debate em sala. Mesmo assim, são iniciativas tomadas isoladamente por duas professoras. Os discursos existem, mas o que os legitima são as nossas condutas na prática. De modo que as representações construídas pela criança por intermédio da escola ainda se mostram pouco visíveis no dia a dia da instituição, a exceção está no evento da Beleza Negra, que acontece anualmente e que mobiliza e eleva a autoestima das crianças.

Acredito que o evento da Beleza Negra tenha uma simbologia e resultados bastante positivos no que toca a afirmação da identidade e autoestima das crianças negras, inclusive uma das alunas entrevistadas, relata sua participação no evento e

da sua alegria em ser acariciada, sendo chamada de Linda, por sua beleza, por seus trajes africanos, por seu cabelo afro trançado. Esse foi o único registro feito da fala de uma das crianças entrevistadas, mas pude comprovar a força desse evento nos dias que antecederam, durante e depois de acontecido. Nas falas, no sorriso largo, na autoestima elevada ao falar de si, da sua beleza, da sua herança africana, da história dos seus antepassados, de luta e resistência, os conhecimentos e ensinamentos construídos e que são transmitidos as gerações que virão.

Diante dessas manifestações, sugiro como proposta que a escola mantenha o evento e mais que isso torne cotidiano, momentos como esse, de desconstrução da história africana e afro-brasileira contada nos livros didáticos, de desvelamento da história dos negros contada através da sua própria perspectiva, das suas contribuições, não somente culturais, como se veicula, mas também econômicas, políticas, sociais, educacionais do povo negro.

Fiquei bastante satisfeita com alguns depoimentos de crianças que por meio das suas falas, mostraram o papel bastante positivo da família também na afirmação da identidade e valorização da cultura negra. A figura da mãe se mostrou essencial nesses construtos, propagando valores como respeito, valorização da identidade negra e de sua cultura. O relato de uma criança mostra a experiência negativa da mãe a uma situação de preconceito. A mesma passou então a investir no fortalecimento da identidade de seu filho/a, numa atitude até mesmo de prepará-los caso um dia também passem pelo que ela vivenciou na pele.

Dentre as falas dos alunos ficou evidente também a participação, o papel de entidades negras, no caso da Escola Olodum, como fortalecedora da identidade e atuando também na valorização da cultura das crianças negras. Isso ficou nítido na fala de um aluno que disse que por causa da sua participação na então instituição, aprendeu a gostar da sua cor.

As entidades negras ligadas aos blocos afros baianos sempre foram movimentos negros de resistência contra os padrões estabelecidos socialmente, de beleza, de homem, de mulher, de posturas políticas de uma elite, caminhando sempre a favor da valorização das raízes africanas e afro brasileiras, de um posicionamento mais crítico e ativo de negros/a para com sua ancestralidade.

As representações do negro e da sua cultura construídas pela família e pela Escola Olodum são bastante construtivas, geram respeito, conhecimento, autoestima positiva e firmeza na postura de negros/as ao se declararem como tal.

Saber da sua identidade é ter um chão firme para pisar, é fazer as pazes com seu corpo, é compartilhar de memórias, é se saber forte e herdeiro de uma herança ancestral, que nos diz de onde viemos e que para onde quer que caminhemos nunca estaremos perdidos nem solitários.

O problema proposto na pesquisa foi parcialmente respondido, pois a escola ainda contribui de modo muito pontual nas questões que envolvem a afirmação da identidade negra e valorização da sua cultura, através de iniciativas isoladas de duas professoras da casa, além de eventos em datas comemorativa, a exemplo do Dia da Consciência Negra.

Um panorama geral da Intervenção das Bonecas mostra os reflexos da ideologia do branqueamento na escolha da boneca negra como a mais feia e a escolha da boneca branca como a mais legal e a que as crianças levariam para casa. A escola precisa trazer as questões raciais para discussão e problematização em sala de aula, por uma pedagogia da diversidade, de reconstrução de representações positivas de negros/as.

Como dificuldades encontradas destaco a falta de conversas diretas com pais e mães das crianças sobre o tema desse trabalho e a limitação de tempo para incluir outras atividades feitas com as crianças abarcando a temática da afirmação da identidade e da cultura negra, bem como a ausência de imagens, já relatada no início do trabalho.

Valorizar a identidade das crianças negras é um direito social e humano de expressar e vivenciar sua cidadania de forma plena através da sua cultura. O combate ao racismo e suas manifestações, como preconceito e discriminação devem ser combatidos dia após dia no cotidiano da escola, promovendo uma batalha a exclusão escolar de crianças negros/as, superando a invisibilidade desses sujeitos dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Antropologie du Carnaval. La ville, La fête et l'Áfrique à Bahia.** Paris: Éditions Parenthèses, 2000.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa)

BAHIA. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural. **Levantamento Sócio-Econômico do Pelourinho.** 2ª ed. Salvador, 1997. (Pesquisa patrocinada pela Superintendência de Turismo da Cidade do Salvador, abril – novembro de 1967).

BARROS, Juliana Neves; PUGLIESE, Vanessa Souza. **Desapropriação das memórias indesejáveis: opressão e resistência no centro histórico de Salvador.** In: Revista da Faculdade de Direito da UFPR, vol. 43, nº 0, 2005. Disponível em: <<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/direito/article/view/7022/4998>>. Acesso em 15/03/12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN>>. Acesso em 28/03/12.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui na rede oficial de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 28/03/12.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais.** Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 29/05/12.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em 02/04/12.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 29/05/12.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 03 de abril de 2012.

BRASIL. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007**. Dispões sobre as modificações nas competências e estrutura da fundação CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em 02/04/12.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 02/04/12.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria Nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, dezembro de 2010. p. 1-24. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_2011_Normas_Gerais.pdf>. Acesso em 02/04/12.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2011/10172.htm>. Acesso em 02/04/12.

BRASIL. **Lei Nº 11.525, de 25 de setembro de 2007**. Estabelece a inclusão sobre o Estatuto da criança e do adolescente no currículo do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/lei/L11525.htm>. Acesso em 15/04/2012.

BRASIL. **Portaria Nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispões sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em 03/04/12.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 24/05/12.

BRASIL. **Lei 10.639/03 de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei 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. Brasília 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em 28/03/12.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **Le pouvoir de l' identité**. Paris: Fayard, 1999, p. 16.

CAVALLEIRO, Eiane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar**. In: Revista negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. (Org). São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.pt.scribid.com/doc/35742488/Revista-negro-e-educacao-3-2003-anped-e-acao-educativa>>. Acesso em: 20/05/12.

CORTES, Maria Inês. **Tradição e oralidade: a Bahia como espaço de recriação da memória**. Texto apostilado de Palestra realizada no Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador, out. 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. (Prefácio). In: SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e Grácias até os SEVERINOS**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Joseania Miranda. **A história da biblioteca infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e instituição**. 2001. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/641-of-st1.htm>>. Acesso em 20/09/12.

_____, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> >. Acesso em 20/09/12.

_____, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, nº 21, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em 20/09/12.

_____, Nilma Lino. **Educação e diversidade étnicocultural.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003. Disponível em <<http://www.alexandrenascimento.com/biblioteca/diversidadenauniversidade.pdf#page=69>>. Acesso em 23/11/12.

_____, Nilma Lino. **Diversidade e currículo.** In: BRASIL, Ministério da educação. Salto para o futuro. Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Brasília, Boletim 17, setembro 2007. Disponível em <<http://www.tvbrasil.or.br/fotos/salto/series/155518Indagações.pdg#page=29>>. Acesso em 05/05/12.

_____, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra.** 2002. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2009/03-Nilma%20Lino%20Gomes.pdf>. Acesso em 05/03/12.

_____, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação dos professores.** In: DAYREL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 168-178.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo. Ed. 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Helena Theodoro. **Educação e Identidade.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, novembro de 1987. Disponível em: <<http://www.educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a06.pdf>>. Acesso em 28/04/12.

LOPES, Jussara de Cássia Soares; BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. **Desigualdades raciais no Brasil e suas repercussões no processo de formação das crianças negras: uma reflexão sobre o papel da instituição escolar e sobre o serviço social no enfrentamento da questão racial.** Disponível em: <<http://www.scholar.googleusercontent.com/scholar>>. Acesso em 18/05/12.

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; JÚNIOR, Henrique Cunha. **A criança (negra) e a educação.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 31, dezembro de 1979.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: Vivências e Invenção Pedagógica As crianças do Opô Afonjá**. 2º ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – século XX**. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, p. 46-57, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos@usp.br>>. Acesso em 20/03/12.

MATTOS, Waldemar. **Evolução Histórica e Cultural do Pelourinho**. Rio de Janeiro: SENAC, 1978.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003. Disponível em <<http://www.alexandrenascimento.com/biblioteca/diversidadenauniversidade.pdf#page=69>>. Acesso em 23/11/12.

_____, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC, 2005.

MUSEU EUGÊNIO TEIXEIRA LEAL. **Memória da Bahia, palestras**. Organizadores: Eliene Dourado Bina; Nanci Santos Monteiro. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. In: Tempo Social, Revista da USP. São Paulo, v. 19, nº 1, novembro de 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em 15/04/12.

PEREIRA, João Baptista Borges. **A criança negra: identidade étnica e socialização**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, novembro de 1987. Disponível em: <<http://www.educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a07.pdf>>. Acesso em 28/04/12.

PILOTTI, Francisco. **Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina**. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da Universidade santa Úrsula, 1995. p. 10-45.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb–a / Assessoria Internacional, 1998.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses.** In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANT`ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC, 2005.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Infância Afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental.** Salvador: EDUFBA, 2006.

_____, Ana Kátia Alves dos. **Subprojeto Institucional do PIBID Pedagogia.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2009.

_____, Kátia Alves dos. (Org.). **Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas. Coleção PIBID Pedagogia – UFBA Volume I.** Salvador: EDUFBA, 2010.

_____, Ana Kátia Alves dos; SOUZA, Maria Anete Marçal de; ALMEIDA, Myrlla Duarte de. (Org.). **Alfabetização para a infância: práticas etnográficas.** Coleção PIBID Pedagogia – UFBA Volume II. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____, Ana Kátia Alves dos; BATISTA, Hildonice de Souza. **A valorização da etnografia em práticas alfabetizadoras para a infância.** In: SANTOS, Ana Kátia Alves dos; SOUZA, Maria Anete Marçal de; ALMEIDA, Myrlla Duarte de. (Org.). Alfabetização para a infância: práticas etnográficas. Coleção PIBID Pedagogia – UFBA Volume II. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____, Ana Kátia Alves dos. **Formação do educador alfabetizador e infância afrodescendente.** In: SANTOS, Ana Kátia Alves dos. (Org.). Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas. Coleção PIBID Pedagogia – UFBA Volume I. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula.** Coleção na sala de aula, 1990.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** Organização de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: Educ. Soc. Campinas, vol. 20, n. 91, p. 361-378, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em 20/03/12.

_____, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em 21/03/12.

SILVA, Ana Célia da Silva. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. 2011. Disponível em <<http://www.ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acesso em 17/05/12.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2ª ed. reformada. São Paulo: Ediouro, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.