



1290003867

TCC/UNICAMP
S138r
1290003867/FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Caroline Felipe Jango da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA
CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
MECANISMOS DE DISCRIMINAÇÃO**

Campinas
2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Caroline Felipe Jango da Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA
CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
MECANISMOS DE DISCRIMINAÇÃO**

Trabalho apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo.

Campinas

2008

Cod tit 437156

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	Si38r
V:	EX:
TOMBO:	3867
PROC:	148109
C:	D: X
PRECO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38r	<p>Silva, Caroline Felipe Jango da. As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil : mecanismos de discriminação / Caroline Felipe Jango da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Ângela Fátima Soligo. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação.</p> <p>1. Representação social. 2. Crianças negras. 3. Preconceitos raciais. 4. Diversidade cultural. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>08-565-BFE</p>
-------	--

Á Deus, meus pais, irmã e Namorado

Identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória.
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Jorge Aragão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a todos os meus professores, por tudo que me ensinaram. Principalmente àqueles, que muito cedo, inculcaram em mim a idéia de ser professora.

Agradeço à Ângela que me orientou e “abriu” minha mente para a temática do racismo; que me permitiu imprimir um modo próprio de escrever e que esteve sempre muita atenta a tudo o que eu produzia.

Agradeço à Telma Vinha, segunda leitora do meu trabalho, pela atenção, disponibilidade e por todas as sugestões valiosas que me ajudaram a finalizá-lo.

Agradeço à Tamyris, que além de amiga é minha parceira de pesquisa, por toda a amizade, dedicação, convivência e discussões que me ajudaram a crescer muito nestes quatro anos de graduação.

Agradeço á todas minhas colegas de trabalho que participaram da pesquisa, em especial á Nária, Vaneide, Julia, Shirley, Ana Carolina e Mônica que tornam as minhas tardes mais bonitas e agradáveis e que não me deixaram “enlouquecer” durante a realização da pesquisa.

Agradeço á minha amiga Paula pelos 9 anos de amizade e pelos sonhos compartilhados e, agora, realizados!

Agradeço à minha irmã por todo o incentivo e apoio incondicional, ao meu namorado por todo amor, carinho e inesgotável paciência com a qual me trata sempre.

Agradeço á minha mãe pelo amor sem limites e pela dedicação com a qual me cuida todos os dias, desde que eu me entendo por gente.

E finalmente ao meu pai, pela invejável inteligência e caráter que possui e me educa.

SUMÁRIO

1) INTRODUÇÃO.....	10
2) CAPÍTULO I	17
2.1) O CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO.....	17
2.2) A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA-ES CRAVA.....	22
2.3) A CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL.....	26
3) CAPÍTULO II	33
3.1) A EDUCAÇÃO DO NEGRO.....	33
3.2) O PAPEL DO PROFESSOR.....	40
4) CAPÍTULO III	43
4.1) A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES RACIAIS	43
5) OBJETIVO.....	48
6) METODOLOGIA.....	49
6.1) OS SUJEITOS.....	49
6.2) A PESQUISA OBSERVACIONAL.....	50
6.3) OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	51
6.4) OS PROCEDIMENTO DA PESQUISA.....	52
6.5) A ANÁLISE DOS DADOS.....	53

7) RESULTADOS	55
7.1) CONTEXTUALIZAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA.....	55
7.2) OS LIVROS MAIS UTILIZADOS PELAS EDUCADORAS.....	57
7.3) QUANTO AO TRABALHO COM A DIVERSIDADE RACIAL.....	61
7.4) QUANTO A PRESENÇA DO SUJEITO NEGRO NOS RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	73
7.5) QUANTO À NECESSIDADE DA CRIANÇA DE ENCONTRAR OBJETOS DE IDENTIFICAÇÃO PARECIDOS COM ELAS MESMAS.....	83
7.6) QUANTO À MANIFESTAÇÃO DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL ENTRE AS CRIANÇAS.....	89
8) CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	103

1- INTRODUÇÃO

“A questão racial parece um desafio do presente, mas tem sido permanente. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual defrontam-se uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que tudo isso, a questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação”.(IANNI, 2004, p.21).

Os debates acerca do desafio da questão racial no Brasil vêm sendo fomentados no cenário acadêmico. As políticas públicas de cunho compensatório que visam amenizar as injustiças raciais no país têm aumentado significativamente e têm sido alvos constantes de pesquisas.

No segundo semestre do ano passado elaborei uma pesquisa, financiada pelos órgãos de pesquisa PIBIC e CNPq, que analisou as representações sociais do aluno negro na Universidade Estadual de Campinas. Assim como, a aceitação das políticas de ações afirmativas voltadas para esse segmento, nesta mesma instituição.

Com as leituras que realizei durante a referida pesquisa pude compreender melhor a dinâmica do racismo na nossa sociedade e, assim, entender o quão difícil é reparar as injustiças sociais às quais os negros brasileiros foram submetidos; com a análise dos resultados da mesma pude refletir sobre as representações sociais distorcidas, rotuladas e estereotipadas que são construídas e compartilhadas acerca dos alunos negros.

Foi no mínimo “chocante” perceber o preconceito enraizado nos juízos e nos discursos que os estudantes faziam acerca do segmento negro.

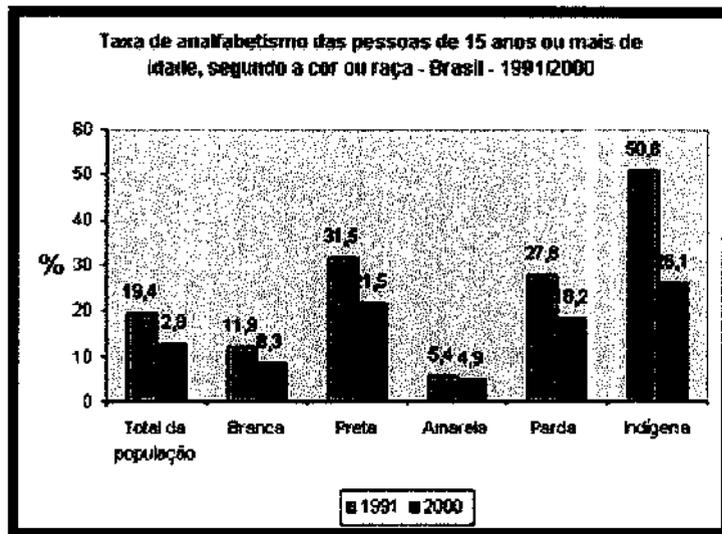
Devido a essas constatações, passei a me questionar o que configurou estas representações, ou seja, como estas foram construídas e inculcadas nos estudantes universitários.

As idéias do negro submisso, menos inteligente e inferior, não foram construídas de um dia para o outro. São idéias que se disseminam pelo senso comum há décadas e que ainda hoje são transmitidas de geração em geração e são reforçadas pelo mito da democracia racial e também pelo ideal de embranquecimento. Sendo assim, podemos nos questionar que estas idéias, que constatamente permeiam o meio acadêmico universitário, podem estar a se disseminar em outras instituições educacionais, uma vez que estas são espaços que transmitem valores, ideologias, cultura etc.

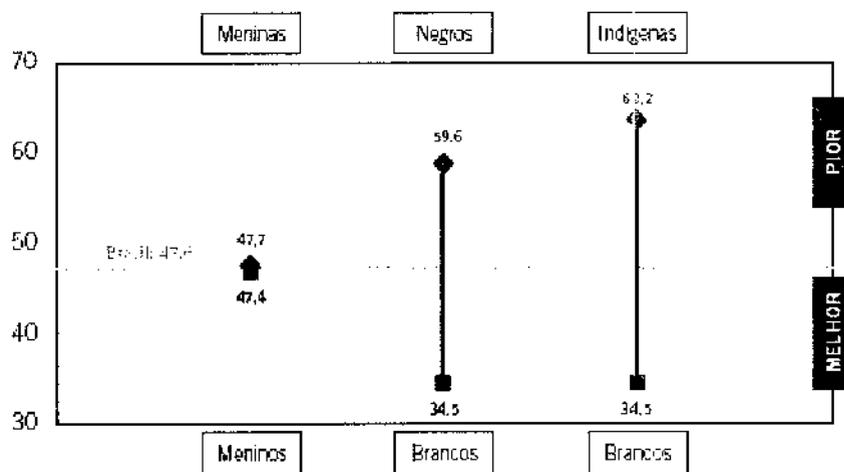
Como educadora infantil e, também, pesquisadora iniciada na temática do racismo, trouxe algumas indagações para o meu próprio meio de trabalho: a Instituição de Educação Infantil – Creche. Estaríamos nós, professoras de educação infantil, reproduzindo dentro de nossas instituições de ensino as idéias preconceituosas aqui destacadas? Será que desde a tenra infância as crianças brancas e negras estão sendo expostas a mecanismos discriminatórios ou a atitudes racistas? As instituições de educação infantil têm se preocupado em ensinar o respeito à diversidade étnico-racial? Quais as representações sociais acerca das crianças negras estão sendo construídas nessas instituições?

Tenho em mente que as constatações que fiz na minha primeira pesquisa estão no topo de um longo processo que se inicia na infância. Um jovem negro não é discriminado apenas quando chega à universidade e nenhum jovem discriminaria, neste ou em outro ambiente, se tivesse uma formação sólida que o ensinasse a respeitar e valorizar as diferenças.

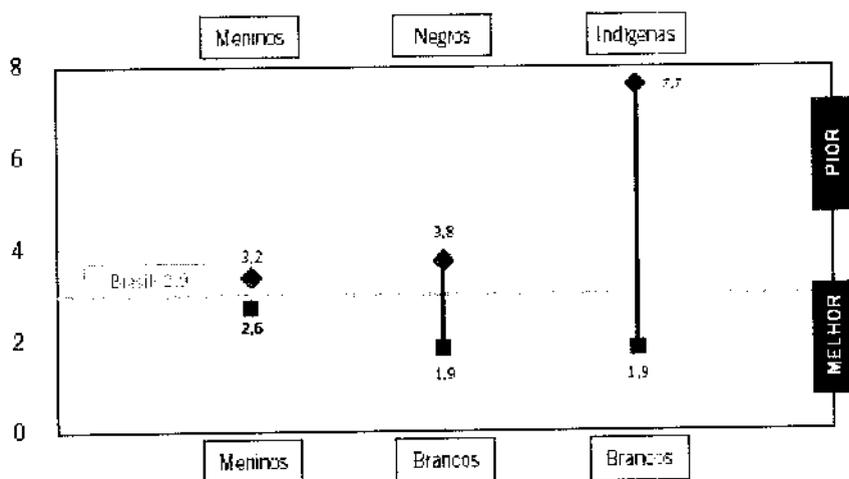
Uni a essas hipóteses e questionamentos uma gama de dados estatísticos que apontam a real situação do negro na sociedade, que demonstra o quanto este seguimento é desfavorecido, subjugado e subtraído na mesma. Por Exemplo:



Percentual de crianças pobres, Brasil, 2004 (%)

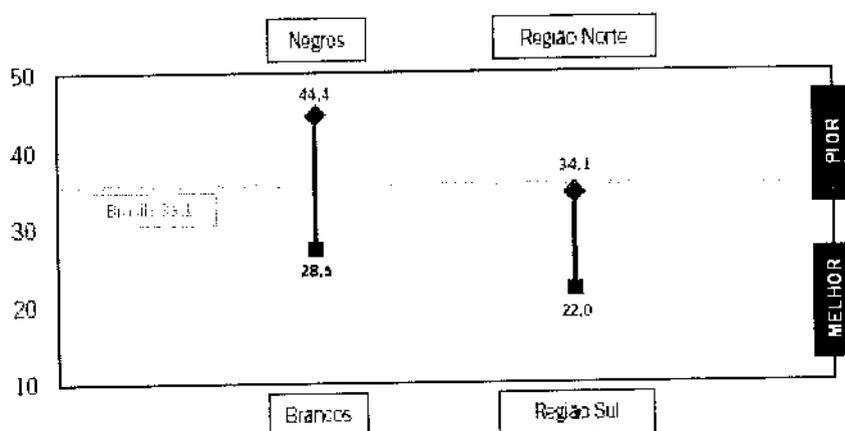


Percentual de crianças de 7 a 14 anos que estão fora da escola, Brasil, 2004 (%)



Fonte: IBGE / PNAD 2004. Tabela especial. Elaboração: IBGE/UNICEF

Taxa de mortalidade na infância (menores de cinco anos de idade – por mil nascidos vivos), Brasil, 2000



Fonte: IBGE / PNAD 2004. Tabela especial. Elaboração: IPÊA/UNIFEM

Fonte: IBGE / Censo Demográfico 2000. Tabela especial. Elaboração: IBGE/UNICEF

— As estimativas sobre mortalidade podem sofrer revisões. Os dados apresentados referem-se à informação trabalhada e divulgada em 2004 para o Relatório da Rede de Monitoramento Amigo da Criança.

Todos estes aspectos citados ajudaram configurar o meu foco de pesquisa. Escolhi analisar, para esta tese de conclusão do curso de Pedagogia, as questões raciais dentro do âmbito da educação infantil.

Estudar a dinâmica do racismo foi um trabalho árduo, porém relevante e prazeroso, portanto agora optei por relacionar este tema com o meu trabalho como educadora infantil.

Inspiro-me, para a realização desta pesquisa, nos princípios que o Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil (1998) preconiza para esse campo do ensino:

“A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores, etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferecem múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro”.(BRASIL, 1998).

Este trabalho será realizado com perspectiva no conceito de representações sociais de Serge Moscovici.

Para Moscovici (1978), o conceito de representação social tem origem na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl. Na Psicologia, o conceito de representação social foi resgatado pela vertente sociológica da psicologia européia. O estudo da representação social marca uma mudança no eixo tradicional das pesquisas em Psicologia Social, que se concentravam, principalmente, na tradição behaviorista (legado de Watson) de verificação de comportamentos observáveis. (ALEXANDRE, 2004)

Segundo Moscovici (1978), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

A origem do conceito de representação social provém do termo “representação coletiva”, desenvolvida por Durkheim.

Para Moscovici o sujeito tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela.

As Representações sociais são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo assim para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos.

Enquanto graduanda de Pedagogia, e, portanto, imersa nas questões que cerceiam as instituições escolares e suas relações sociais, tenho como foco de pesquisa as manifestações e as representações sociais do racismo na sociedade e sua influência no âmbito escolar. Assim sendo, acredito que há uma necessidade da ampliação dos debates que identificam e explicam a inclusão/exclusão do negro na sociedade, especificamente no contexto escolar.

Os estudos e as atitudes intelectuais e políticas voltados positivamente à questão do negro no Brasil só se desenvolvem, efetivamente, no século XX, embora no século XIX, tenha havido o pioneirismo de Castro Alves e Joaquim Nabuco e toda uma literatura abolicionista. Destaco novamente que a questão do negro no Brasil está sendo discutida, pesquisada e analisada freqüentemente no meio acadêmico, no entanto percebo que este debate não tem sido amplo o suficiente no âmbito da educação infantil.

Como Educadora Infantil, destaco a importância de analisar e discutir os impactos da discriminação racial desde a infância, uma vez que já vivenciei reais situações de discriminação neste ambiente educacional. Situações essas que ferem o primeiro princípio educativo previsto no Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil (1998): “O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.” (BRASIL, 1998)

Acredito que os educadores devem se atentar aos possíveis mecanismos de discriminação racial existentes no cotidiano e nas práticas pedagógicas. Neste sentido, o trabalho contribuirá apontando como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais e como estes vêm resolvendo os possíveis conflitos advindos dessa diferença.

Este trabalho também ampliará o conhecimento acerca das representações sociais das crianças negras nas instituições de educação infantil, no que diz respeito ao modo como a diversidade racial é encarada pela instituição e o que os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem fazem para conviver com essa diversidade.

Para configurar o quadro contextual e teórico da pesquisa apresento no primeiro capítulo um breve histórico da escravidão no Brasil ressaltando o lugar da criança-escrava neste contexto. Além disso, o primeiro capítulo também abarca as perspectivas teóricas que discutem a questão racial e situa a realidade do negro no Brasil. No segundo capítulo analisamos alguns estudos sobre a discriminação da criança negra, levantando outras discussões que permeiam a temática da criança negra na educação e o papel do professor neste contexto. O último capítulo dedica-se a Teoria das Representações Sociais e, logo em seguida, explicitamos o método da pesquisa e a discussão e análise dos resultados.

2 - CAPÍTULO I

2.1 - O CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO

A escravidão no Brasil decorre da “descoberta” do país pelos portugueses, ou seja, antes da vinda destes, não há registro de relações escravistas de produção nas sociedades indígenas (PINSKY, 1982).

“De acordo com estimativas recentes (H.Klin, Estatísticas Históricas do Brasil, IBGE, 1987) entre 1530 e 1570, os negros desembarcados na colônia não chegaram a 10.000. Mas, entre 1570 e 1730, esse número subiu para mais de um milhão, destinando-se a maior parte destes escravos à monocultura canavieira. E de 1730 a 1850, com a mineração de ouro e a expansão cafeeira, os desembarques aproximaram-se da expressiva marca de três milhões. No total, uns quatro milhões de negros trazidos da África para o Brasil cerca de 1/3 de todo o tráfico africano para a América. Numa ironia cruel, a colonização faria a modernidade chegar ao Novo Mundo envolto no manto da velha escravidão.” (TEIXEIRA, 2000, p.43)

No contexto colonial destaca-se, portanto, uma relação social: senhores e escravos. Essa relação foi um componente básico de uma sociedade singular (a sociedade escravista colonial) nascida entre o minguante do feudalismo e o crescente do capitalismo. “Não ter ao menos um escravo era para qualquer pessoa, no mundo colonial, prova irrefutável de completa indigência” (TEIXEIRA, 2000, p.56) .

O africano era considerado um ser sem alma, sem humanidade, mais próximo dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravidão se constituiria em oportunidade de humanização e salvação, através de sua inserção no processo civilizatório “superior” europeu. (SILVA, 1997, p.12)

Segundo Teixeira (2000), entre a senzala e a casa-grande desenvolveu-se uma complexa trama de relações de espoliação e paternalismo, na qual se misturam sempre o ódio e a atração, a repulsa e a submissão.

A escravidão foi justificada e respaldada pela igreja e, portanto foi entendida como um ato piedoso, ou seja, a igreja foi uma grande aliada do regime escravocrata (SILVA, 1997, p.12)

“O catolicismo funcionou não apenas como justificação última da escravidão, mas dialeticamente como elemento ideológico de manutenção da escravidão ao nível do próprio escravo. Noutras palavras, a conversão do negro ao cristianismo era determinada pela sua situação de escravo. O escravo não apenas podia ser católico ele tinha que sê-lo” (PINSKY, 1982, p.3).

O negro foi trazido para preencher o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que se organizava em função disso. Com isso, a estrutura de poder na grande lavoura baseava-se na família de proprietários sob cuja direção gravitavam feitores, agregados e principalmente escravos. (PINSKY, 1982).

Segundo Pinsky (1982) a complexidade e mesmo a diversidade das atividades de um engenho exigiam um número bastante expressivo de braços. Nota-se no fim do século XVIII uma grande população escrava, vinculada à grande lavoura açucareira. No entanto, lá por 1820, o café, que vinha sendo plantado esporadicamente, passa a se constituir no principal produto de exportação, deslocando a força de trabalho escrava para essa atividade. Em suma, a presença do negro escravo está vinculada à forma da organização de produção na grande lavoura de exportação. E, é claro aos interesses dos traficantes.

Quanto ao interesses dos traficantes pode-se destacar que alterações significativas no tráfico são provocadas pela demanda de escravos nas chamadas Minas Gerais, pois desloca o eixo da presença dessa mão-de-obra para fora da atividade canvieira e ainda provoca um crescimento na quantidade de navios encarregados do tráfico. Por isso, os traficantes vão se tornando cada vez mais desvinculados dos proprietários de terras e engenhos, ou seja, a partir da virada do século XVII para o XVIII, o tráfico passa a ser uma atividade em si, explicada internamente pela maior demanda de escravos e, ao nível do sistema colonial, como um todo, pela necessidade de acumulação. O tráfico interno, portanto, tornava-se uma realidade e o caráter do escravo, enquanto mercadoria evidencia-se. (PINSKY, 1982)

A sociedade oficial da colônia era formada, portanto, por brancos proprietários e negros escravos, ou seja, enquanto os índios sumiam, os mestiços aumentavam e já constituíam quase metade de toda a população por volta de 1800. (TEIXEIRA,

2000). “Depois da intensa mestiçagem inicial dos nativos, dos índios mansos com os colonos brancos, passaram a predominar os cruzamentos de brancos e negros, produzindo o grande símbolo da mestiçagem colonial – O mulato” (IDEM, 2000, p.65)

No período de 1826 – 1830 foram produzidos no Brasil 1.600.000 sacas de café, volume que subiu para quase 5 milhões de sacas apenas vinte anos depois. A expansão cafeeira relançou o crescimento financeiro do país e principalmente, foi o canal de transição de uma economia escravista para uma economia capitalista. Em curto prazo, a renda do café foi um santo remédio para o sufoco financeiro do império (IDEM, 2000)

“Os cafezais plantados em vales e encostas a perder de vista começavam a absorver todo o estoque interno de escravos, freqüentemente trazidos de longe e cada vez mais caros. Mais que o preço, porém, era a possibilidade de uma súbita e grave escassez que assustava os senhores das grandes fazendas. Por isso mesmo ai pela metade do século, na agenda de proprietários e comerciantes financistas e políticos, a questão do tráfico foi compromisso numero um” (IDEM, 2000, P.167).

Devido à pressão Inglesa o Brasil, em setembro de 1850, através do ministro da justiça, Eusébio de Queiros, sancionava a Lei de Extinção do Tráfico Negreiro. Tal lei decretava o fim dos tumbeiros bem como o começo do fim da escravidão negra no Brasil. (IDEM, 2000).

De acordo com Pinsky (1982), após 1850, quando o tráfico se tornava proibido, as condições tanto da viagem quanto de “comércio” interno tornaram-se mais difíceis para os escravos. Sabe-se de vários pontos que, durante longo tempo e com a conivência das autoridades locais, recebiam escravos contrabandeados.

Consta que os últimos barcos negreiros desembarcaram em 1852 umas poucas centenas de africanos no litoral do espírito Santo e Pernambuco. Os portos do Brasil estavam fechados para o tráfico de escravos. Deve-se destacar que em torno da questão do tráfico negreiro – a favor e contra – giraram múltiplos interesses econômicos e fortes pressões políticas, não faltando as previsíveis denúncias e alegações de caráter humanista ou moralista (TEIXEIRA, 2000)

No entanto, é importante fixar que o negro era tratado como mercadoria, assim não havia preocupação alguma em se respeitar sua natureza humana. Apenas em 1868, quando o grito contra a escravidão começou a penetrar de forma mais consistente nos ouvidos da opinião pública, e que saiu uma lei proibindo a venda de escravos debaixo de pregão e em exposição pública, assim como a separação entre pais e filhos com menos de 15 anos. (PINSKY, 1982)

Neste contexto, a falta de braços assustava os proprietários que não se interessavam pela reprodução interna da população negra. Sendo assim, a mão-de-obra escrava passa a ser substituída pelo trabalho dos imigrantes. “Nas regiões mais prosperas da cafeicultura especialmente, já havia muita gente convencida que a saída era mesmo substituir a importação de negros africanos por brancos europeus, trabalhadores escravos por trabalhadores livres” (TEIXEIRA, 2000, p.169)

Em 1870 o fluxo de imigrantes cresceu de forma extraordinária. Nas últimas três décadas do século XIX, entraram no Brasil mais de um milhão e meio de trabalhadores Europeus. A política de imigração, no entanto, deve ser encarada com duplo objetivo: Viabilizar a captação de mão de obra abundante e barata é o primeiro; fazer do ingresso maciço de europeus um meio de branqueamento da população foi o outro objetivo, menos explícito, mas não menos importante. (IDEM, 2000)

Em 1871, foi promulgada a Lei do “Ventre Livre”, que concedia liberdade às crianças nascidas no país, de mãe escrava.

A temática da criança escrava será abordada neste mesmo capítulo em outro subitem para que o leitor possa compreender melhor o “lugar” que a criança negra ocupava neste contexto.

No entanto, é importante esclarecer que como a escravidão será abolida no Brasil antes que qualquer das crianças nascidas do ventre livre chegue aos 21 anos, seus problemas se equivalem inteiramente aos dos alforriados sob condição (MATTOSO, 1990)

“Gastaram-se quatorze anos para arrancar do governo imperial mais uma concessão. Aprovada em 1885 pelo ministério do barão de Cotegipe, a Lei dos Sexagenários (liberdade aos sessenta anos com

mais de três de trabalho gratuito, altas indenizações sobre escravos fugidos etc.) revelou-se, porém, tão absurda e reacionária que só serviu para reanimar a luta contra a escravidão” (TEIXEIRA, 1993, p.195).

Ao final do século XIX o Brasil era de fato uma das últimas nações escravistas. “Nas fazendas continuavam a se usar o castigo do tronco e no Rio de Janeiro ainda eram vendidas horríveis máscaras de lata usadas para tapar a boca dos escravos e impedir que se embebedassem”. (IDEM, 1993, p.194). No entanto, nessa altura, o movimento abolicionista já se alastrava por todo o país. Proliferavam, portanto, as sociedades antiescravistas, os centros abolicionistas e os jornais que divulgam editoriais, do exterior e, com maior alarde, as medidas emancipatórias tomadas por algumas províncias à revelia do Império. (IDEM, 1993, p.195)

Para Chiavenato (1980) a Lei Áurea apenas regularizaria uma situação de fato, ou seja, a escravidão já tinha acabado, entre o fervor dos abolicionistas com seus discursos exaltados, campanhas humanistas e passeatas livres. Segundo o autor, tornou-se mais evidente, a partir de 1872 que o trabalho escravo era um modo de produção anacrônico. “Aprovada em maio de 1888, a Lei Áurea foi, assim, o reconhecimento da impotência da monarquia escravista diante dessa maré montante, só admitida depois de muita repressão e pancadaria contra centros, comícios e líderes abolicionistas, inclusive através da famigerada Guarda Negra” (TEIXEIRA, 1993, p.195)

“O fim legal da escravidão no Brasil colocou, para a minoria dominante e para os outros brancos imersos na sua ideologia, o problema do negro majoritário na sociedade e com peso social. Isso porque a maioria dos negros já era crioula, isto é, negros nascidos no Brasil, dominando a língua portuguesa e com grande maioria economicamente independente, por terem sido alforriados muito antes da Abolição ou por serem escravos de ganho, desempenhando as mais diversas profissões”.(SILVA, 1997, P.13)

Ainda neste capítulo, após esboçar o espaço em que se educavam as crianças-escravas, faremos uma discussão sobre as ideologias do período pós-abolição, bem como o espaço que foi destinado ao negro na sociedade.

2.2 - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA-ES CRAVA

Um dos mais terríveis quadros da escravidão é o destino dado as “crias” dos negros, pois mesmo em 1871 – ano da Lei do Ventre Livre, o costume de matar as “crias” ainda era uso comum. Segundo Chiavenato (1980), não era econômico que as negras criassem seus filhos, por isso, nos períodos em que o preço do escravo, estava em baixa, os recém-nascidos eram mortos. Jogados ao chão, pisados, enterrados vivos – mortos para não custarem nada ao senhor nem na perda de tempo do trabalho da negra, nem no pouco alimento que o negrinho iria comer até os dezesseis anos.

Quando a criança “vingava”, a escrava parturiente retornava geralmente ao trabalho em cerca de três dias, assim para sobreviver, a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe. Para tanto, as negras amarravam os filhos às costas a fim de conciliar o trabalho com os cuidados à criança. (FAZOLO, 1997) “Vêm mais tarde os seus filhos ficarem com as pernas defeituosas, arqueadas de modo que, tocando-se os pés, forma uma elipse alongada”.(FREYRE, 1975, p.359)

Outro destino para os filhos de escravas era, com frequência, a Roda, uma vez que a mãe-escrava era destinada a tarefa de ama-de-leite para outros bebês brancos. “O leite da mãe preta na boca do privilegiado bebezinho branco não significava apenas um rendoso comércio para o seu senhor: era também a morte do seu filho preto”.(CHIAVENATO, 1980, p.134)

A roda, também chamada de Casa dos Enjeitados ou Casa dos Expostos, existia em quase todos os países do mundo nos séculos XVII e XIX. Tal Roda recebia crianças de qualquer cor, mas seus usuários eram geralmente os filhos das escravas. (FAZOLO, 1997)

A sobrevivência da criança na Roda não passava de 10%. E vale destacar que dos 5% de negrinhos sobreviventes nem metade vai chegar aos 10 anos. Morrerão de epidemias, maus tratos, fome, abandono etc. As barbaridades acima citadas acontecem devido ao fato de que neste contexto o branco tinha o direito ético de violentar o negro, pois a sociedade escravista pressupunha uma superioridade racial do branco sobre o negro. (CHIAVENATO, 1980)

Na sociedade escravista as crianças brancas aprendiam, logo cedo, a estabelecer a relação de domínio para com os negros.

Segundo Chiavenato (1980), ao nascer, o sinhozinho ganhava um negro da mesma idade de presente. Estes cresciam juntos, mantendo desde o berço a relação de escravo e senhor; tratava-se de uma iniciação precoce fundamental para o futuro.

“O sinhozinho quando começava a engatinhar já tinha o seu objeto de tortura: o pequeno escravo servia para ser amarrado, batido, jogado, xingado – sob os olhares complacentes e divertidos dos senhores (...). Comum a descrição de sinhozinhos das grandes fazendas andarem em pequenos carros puxados pelos seus “negros de estimação”.. Comum também os sinhozinhos montarem “a cavalo” nesses pequenos negros, esporando-os, batendo-os, fazendo-os corcovear. Tudo muito divertido, sob o olhar da grande família senhorial...” (CHIAVENATO, 1980, p.141)

Além de um “brinquedo divertido” destinado ao sinhozinho, o pequeno negro (chamado vulgarmente de “mané-gostoso”), também satisfazia as necessidades sexuais do menino branco. “Na puberdade, ao despertar do sexo, o sinhozinho usava o pequeno negro como “sua mulher”, freqüentemente apoiado pelo orgulho machista do senhor. A marca dessa submissão sexual do negrinho de brinquedo perdurou por longos anos, após mesmo a Abolição.” (IDEM, 1980, p.142)

Chiavenato (1980) nos atenta, também, para o homossexualismo feminino, mesclado de sadismo: “... sem saber que faziam um sexo torturado, sinhazinhas histéricas mordem, chupam e cospem, lambem e amassam violentamente as carnes das negrinhas suas companheiras de brinquedo.” (IDEM, 1980, p.142) Outras descrições, feitas por esse mesmo autor, apontam que sinhazinhas de 8, 9, 12 anos denunciavam aos pais transgressões que suas negrinhas não cometeram, somente para assistirem prazerosas os duros castigos aplicados a quem desgostassem as futuras damas.

É importante destacar que a maioria das crianças nascidas durante a escravidão era fruto de uniões efêmeras, pois os casamentos entre escravos eram arrançados pelos senhores. Além disso, a vida sexual do escravo responde apenas às necessidades físicas, não visava à procriação. Com isso, geralmente, a formação

familiar da época não contava com o pai. Isto ocorria também com “rebentos” da união de senhores e escravas. (MATTOSO, 1990)

Segundo Mattoso (1990), a criança de pai ausente, quando não mandada para a Roda, procura junto à mãe e no seio do grupo de escravos, os apoios necessários ao desenvolvimento de sua personalidade. “A vida social do grupo é mais importante que a vida familiar propriamente dita, praticamente inexistente. Para a criança-escrava, as relações essenciais são as de vizinhança, de trabalho, de recreação, de ajuda mútua, de associação religiosa”.(IDEM, 1990).

A criança negra brasileira era, portanto, objeto de dupla criação. Por um lado seus senhores e os homens livres desejam sua obediência, humildade e fidelidade e, de outro lado, sua comunidade tenta absorve-la (IDEM, 1990)

“Quer se torne ‘cria de casa’, isto é, um protegido privilegiado do senhor que o tem em sua casa, ou burro de carga de meninos e meninas brancos, o pequeno escravo está bem mais perto da comunidade branca do que negra. Na casa do senhor encontra geralmente a estabilidade e a ternura que vão marcar sua vida afetiva”.(IDEM, 1990).

De acordo com Mattoso (1990), crianças brancas e pretas são embaladas pelas mesmas canções de ninar e aprendem os mesmos contos vindos da África. Além disso, nas grandes propriedades rurais, as crianças pretas passeiam em total liberdade, participando das brincadeiras das crianças brancas e das carícias de todas as mulheres da casa, inclusive do capelão e dos senhores. No entanto, durante a noite as crianças pretas vão para o alojamento escravo.

Este fenômeno é menos comum na cidade, onde as crianças pretas são mantidas no alojamento reservado aos escravos ou em outras áreas quase que o tempo todo. Essa dupla convivência da criança escrava submete-a a aprender acerca de dois mundos entre os quais deverá optar. A criança das cidades, portanto, está menos atordoada entre suas fidelidades brancas e negras do que o menino da fazenda. (IDEM, 1990).

"Se a criança desde o 7- 8 anos, destina-se ao trabalho na lavoura, a ruptura é certamente severa, porém talvez mais salutar, pois cessa para ela a ambigüidade dos laços afetivos que caracterizam a sua primeira infância. Ela aprende bem depressa as pontes que separam senhor e escravo, mesmo se seu coração ainda guarda por sua senhora uma ternura inconfessada". (IDEM, 1990, p.130)

Quando a criança-escrava que vivia "solta" na área rural, protegida pelos cuidados do senhor, se dá conta de sua condição inferior em relação às crianças livres, acontece seu primeiro choque importante. Assim, a criança terá de criar suas próprias defesas e, mesmo assim, será ferida em sua afetividade. É a idade em que o mundo de sua infância explode. (Idem, 1990).

"A Pedagogia que lhe é imposta resume-se no seguinte: obter êxito no ofício para o qual, por especial privilégios, foi escolhido, dessa maneira aspirar à elevação da hierarquia dos escravos e, um dia talvez, comprar sua liberdade, ou fracassar e ser repellido para o meio dos trabalhadores braçais sem qualificação, obrigados a uma vida de trabalho extremamente dura".(IDEM, 1990, P.129)

2.3 - A CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL

"Desocupados, marginalizados obrigados a vagabundagem ou a viverem de trabalho ocasional, os negros foram estigmatizados como incorrigíveis malandros, viciados sub-homens que eram um perigo para a moralidade pública. Depois da abolição, vagando sem rumo, procurando fixar-se e repudiados sempre, os criadores do Brasil foram escorraçados e perseguidos, vítimas da violência impune dos brancos; e não faltou o revanchismo dos velhos proprietários, espancando, aleijando, prendendo e até matando muitos negros. Especialmente no interior do país são inúmeras as denúncias que aparecem com freqüência na imprensa da época." (CHIAVENATO, 1980, p.234)

Os negros libertos, poucos mais de 700 mil estavam na ultima escala, assumiam a liberdade sem nenhuma profissionalização e enfrentaria a concorrência da força de trabalho dos que o precederam na liberdade, mulatos e negros, estes

também já não encontravam meios de sobrevivência no Brasil. Os negros, neste momento, indefesos deformados pela opressão escravista, só tinham um destino irremediável: ficar a margem, porque não eram chamados para ocupar nenhum outro lugar na sociedade nova que representar o papel da força de trabalho em reserva. (CHIAVENATO, 1980).

A presença dos imigrantes mais capazes profissionalmente ajudou a marginalizar ainda mais o negro. Consolidou-se, portanto, o mito de que o negro era incapaz, obtuso, e vagabundo; ideologicamente sedimentavam-se as teorias de que o mito do embranquecimento se sustentava de que o trabalho bom era o do imigrante branco. (IDEM, 1980).

Mesmo com a marginalização do sujeito negro era crescente o medo de um país de maioria negra e das suas conseqüências para população branca dominante. A presença das formas de viver, sentir pensar diferente dos negros, presente na sociedade brasileira não oficial, representando o processo civilizatório africano aqui mantido pelo povo negro, determinaram, no sistema, a necessidade de destruir essas perigosas diferenças, de homogeneizá-las através do rolo compressor da ideologia do poder branco, que a partir daí deveria tornar homogêneo, bem como de eliminar, através da miscigenação imposta e de outras estratégias, o elemento negro tido como mancha nefasta para a nação (SILVA, 1997)

Defendido bem antes da abolição, a ideologia do branqueamento deu certo, ou seja, a via para homogeneização e miscigenação já estava traçada e fortaleceu-se a partir da liberdade dos negros.

"Enquanto os negros eram escravos, eles não precisavam renegar suas origens, permanecendo negro enquanto escravo, era uma garantia para as classes dominantes, porque os mulatos mais facilmente se alforriavam depois da abolição... Ser negro causava um sério problema para uma sociedade racista: manchava demograficamente a nação. O negro, tornando-se livre e marginalizado, aceitou a ilusão de que solucionara seu problema com o embranquecimento, gerando filhos mulatos que poderiam ter netos ou bisnetos brancos – senhores" (CHIAVENATO, 1980, p.532)

A partir do esforço para eliminar as diferenças culturais estruturantes do sujeito negro reafirmaram-se preconceitos e estereótipos no sentido de inferiorizar o padrão estético e moral além do cultural e todas as suas manifestações especificamente religiosas. Assim, o negro é estereotipado como feio, mau, sem regras, instintivo e sem moral. Isto ocorre através dos aparelhos de reprodução ideológica e instituições oficiais de forma abrangente e violenta (SILVA, 1997).

Para Silva (1997) a inculcação do estereótipo inferiorizante, ou seja, de uma imagem negativa do negro, visa a produzir a rejeição de si próprio, ao seu padrão estético bem como aos seus assemelhados. Deste modo, a cultura e seus valores, uma vez inferiorizados, tendem a serem rejeitados, porque passam a ser vistos pela ótica imposta do dominador como primitivos, inferiores ou "folclóricos". Sendo assim, é fato que a ideologia do branqueamento tem a proposta de produzir uma nação branca num futuro não muito distante e para cumprir este ideal fomenta-se a política de imigração européia para apurar a raça brasileira.

"Intelectuais, ideólogos e cientistas, ontem e hoje, respaldam a ideologia do branqueamento e a eliminação física e cultural do negro na sociedade brasileira. No período pré-Abolição e depois dele, intelectuais preocupavam-se em branquear os negros. Homens como Joaquim Nabuco, já saíam do processo da libertação legal dos negros, pensando em branqueá-los." (SILVA, 1997, p.15).

Chiavenato (1980) destaca que o simplismo racista via no branqueamento a ascensão social: os mulatos seriam menos pobres que os negros; os mulatos mais claros estariam melhores situados que os escuros e, quando todos fossem brancos, nossos problemas estariam resolvidos. Negro é marca, é sinal de inferioridade que aumenta na medida do embranquecimento do país, diminuindo homens e mulheres pretos e aumentando o número de mulatos que aspiram à branquidão.

"A mistificação ideológica, a partir da Abolição, toma rumos menos retóricos, porque já não é preciso estimular teoricamente o embranquecimento do país, que se faz "naturalmente" na medida em que se fecham as portas da sociedade de classes para a participação do negro, mantido inferiorizado pela herança da escravidão. Agora fala-

se em democracia racial, o novo mito que pretende esconder os conflitos em que se envolvem negros e mulatos, criando barreiras imperceptíveis as vezes para as próprias vítimas” (CHIAVENATO, 1980, p.235)

O mito da democracia racial apoiava-se na generalização de casos de ascensão social do mulato, no entanto, já está claro, que a assimilação e reconhecimento social do mestiço ocorria á custa da depreciação dos negros. O que esta por trás deste mecanismo brasileiro de ascensão social é a concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, posto que esta esteja carregada de significado negativo (FERNANDES, 1965).

A ideologia que permeia o mito da democracia racial permite a mobilidade de uma minoria, que é apontada como exemplo da igualdade de oportunidade e da teoria do esforço individual, no entanto, o preço a pagar é a perda da identidade (SILVA, 1997).

Segundo Osório (2004), o fato de que havia mestiços entre as elites econômicas e políticas, ou desempenhando ocupações prestigiosas, era tido como sinal da ausência de preconceito. Deste modo, foram muitos os que aderiram à tese e brandiram a mobilidade ascendente dos mulatos e de uns poucos pretos como argumento a favor da preponderância do preconceito de classe sobre o racial. “Essa idéia ainda disseminada e presente em diversos discursos, começou a ser forjado quando do declínio das teorias de superioridade dos brancos, especialmente a partir da década de 1930” (OSÓRIO, 2004).

O mito da democracia racial ganhou sua elaboração acadêmica e alcançou seu clímax por meio de Gilberto Freire em sua publicação Casa Grande e Senzala (1933) uma obra que viria a moldar a imagem do Brasil. (BERNARDINO, 2002)

Bernardino (2002) coloca que tanto a Abolição quanto a Proclamação da República foram condições indispensáveis para estabelecimento do referido mito, pois sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil.

Octavio Ianni, por sua vez, faz o seguinte questionamento: como é possível afirmar e reafirmar a democracia racial num país em que as experiências de

democracia política são precárias e que a democracia social, se existe é insipiente? "Isto é minimamente uma contradição, um paradoxo num país oriundo da escravatura, autocrático, com ciclos de autoritarismo muito acentuados (...). Esse mito da democracia racial antes de ser político e social acabava servindo aos interesses das elites dominantes" (IANNI, 2004, p.14).

Silva (1997) também afirma que a manutenção do mito da democracia racial interessa à classe dominante, isto é uma forma de confundir, de escamotear até para o próprio negro, a sua situação de discriminado e marginalizado das instituições oficiais e da participação nas decisões de poder, uma vez que se constituem maioria no país.

O mito da democracia racial ainda vinha acompanhado da crença de que as relações raciais no Brasil teriam sido mais humanas do que as encontradas no EUA. Esta crença se pauta na idéia de que em nosso país as ascensões sociais do negro e do mulato nunca estiveram bloqueadas por princípios legais tais como os conhecidos Jim Crow (EUA) e Apartheid (África do Sul). (BERNARDINO, 2002)

Tanto o mito da democracia racial quanto o ideal de branqueamento ganham uma leitura popular, compartilhada pela maioria dos brasileiros. Porém, temos que observar que este mito não está só no pensamento brasileiro. Ele está ao lado de outros emblemas e mitos que são constitutivos da ideologia dominante no Brasil. Por exemplo, a idéia de que a escravatura foi branda e não muito brutal. (BERNARDINO, 2002)

Diante desta realidade social estruturada pelo mito de democracia racial e pelo o ideal de branqueamento, manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiros, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais. Estava vedada, portanto, a possibilidade de intervenção organizada na realidade, restando à população de cor a via da infiltração pessoal, que obviamente não possui alcance coletivo. Assim, o mito da democracia racial e o ideal de embranquecimento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra foi identificada como indesejável e, até mesmo, perigosa. Deste modo, a recusa de reconhecer a realidade da categoria raça, tanto num sentido analítico quanto da intervenção pública, fez do regime

brasileiro de relações raciais um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental. (BERNARDINO, 2002)

Já sabemos que os negros para ascender socialmente tinham que fingir que eram brancos, "eram negros especiais". Contudo, não é apenas de política de branqueamento que o estado brasileiro tenta eliminar a raça negra e a sua cultura (SILVA, 1997).

"Podemos caracterizar como genocídio a política de abandono a que são submetidos os segmentos oprimidos da população negros e mestiços em sua grande maioria, que definitivamente realiza o projeto de aniquilamento do negro e de outros segmentos minoritários (...) também a eliminação física dos ditos marginais, bem como de pessoas negras "confundidas" com marginais pela polícia em numero que aumenta dia a dia, assustadoramente, o desemprego, a fome e a conseqüente marginalização; os altos índices de mortalidade infantil, determinados pela desnutrição e doenças oriunda da fome: a política de esterilização promovida por cientistas brasileiros e instituição financiada pelo capital estrangeiro e até instituições estrangeiras (Benfar) com complacência do governo brasileiro, (...) fazem parte da estratégia genocida de fazer desaparecer, no período mais curto possível, o negro da sociedade brasileira" (SILVA, 1997, p.18)

Atualmente diversos pesquisadores teorizam que a idéia que a discriminação manifesta - que representa crenças na inferioridade do grupo discriminado e rejeição do contato íntimo com os membros deste grupo - esta sendo substituída por formas mais sutis de discriminação (LEÔNCIO et. al, 2000, p.15)

As novas formas de preconceitos colocados por Leôncio (2000) se expressariam em crenças e práticas diferentes das típicas do racismo classial. Conseqüentemente a expressão atual do preconceito não poderia ser medida através das escolas tradicionais, que se apóiam na distancia social: uma maior distancia expressa maior rejeição social e, portanto, maior preconceito.

Constata-se que nas sociedades modernas, embora os atos explícitos de uma discriminação estejam publicamente proibidos por lei, a discriminação em função da cor da pele continua a se desenvolver. Observa-se, por exemplo, que na maioria dos países onde se deu a escravidão continuam a aumentar as diferencias socioeconômicas entre as pessoas de cor brancas e de cor negra (MTB Assessoria

Internacional 1998), Já nos países desenvolvidos que foram colonizados, criam-se dificuldades para entrada de trabalhadores estrangeiros não brancos. Em ambas as situações são constatadas violências e até assassinatos contra pessoas de cor negra. (IDEM, 2000)

"No contexto da mestiçagem ser negro possui vários significados que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente). Ou seja, ser negro é essencialmente um posicionamento político, onde se assume a identidade negra. Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente da construção social cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente" (OLIVEIRA, 2004, p.57)

Segundo Ianni (2004), a ideologia racial é transmitida de geração em geração, através dos meios de comunicação, da indústria cultural, envolvendo também sistemas de ensino, instituições religiosas e partidos políticos, e tem sido um componente nuclear da cultura da modernidade burguesa.

É fato, portanto, que ainda hoje, os aparelhos de reprodução ideológica e instituições tais como a escola, a igreja e a própria família, passam a reproduzir a ideologia do dominador, apresentando como único padrão aceito de beleza, inteligência, bondade e perfeição, o modelo branco europeu, sua cultura e seus valores. (SILVA, 1997)

3 – CAPI, TULO II

3.1 A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

O Brasil ao longo de sua história estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Historicamente, no aspecto legal, o Brasil, Colônia, Império e República, tiveram uma postura ativa permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje (MEC, 2004).

"O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir a acesso pleno dessa população aos bancos escolares" (MEC, 2004, p.7).

Quando à possibilidade de acesso à aprendizagem do ler e escrever existiu, como nas fazendas dos jesuítas, eram as crianças negras submetidas a "Um processo de aculturação, gerada pela visão cristã do mundo, organizada por um 'método pedagógico' de caráter repressivo, que visava à modelagem da moral cotidiana do comportamento social" (FERREIRA E BITTAR, 2000, Apud SILVA, 200, p.22).

Em 1871 foi aprovada a lei do ventre livre, que colocou para as senhoras da burguesia o problema da educação das crianças de suas escravas, pois a partir daquela data os filhos de mães escravas ganhariam liberdade ao nascer (SILVA, 2001; SOUSA, 2005)

"Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas para amanhã, vê-las talvez, convertidas em inimigos de nossa tranqüilidade e quiçá mesmo da nossa honra!" (KULMANN, 1998, P.83).

Neste contexto, abrem-se os asilos agrícolas que tinham por finalidade abrigar estas crianças, além de órfãos, a fim de ensinar-lhes as letras e prepará-los para o novo regime de trabalho na terra. Neste espaço deveriam desenvolver-se políticas educativas dirigidas preferencialmente a crianças negras. (SILVA, 2001)

Em 20 de julho de 1888 pouco mais de um mês após a promulgação da Lei Áurea, que libertou os escravos, o Parlamento assina o decreto de Repressão à Ociosidade. Tal decreto de repressão visava atacar os "vadios" de rua. O isolamento era, portanto, a saída para infância carente. Junto a esse decreto, foram criados asilos correlacionais para crianças e adolescentes, no entanto, o número de indivíduos aprisionados, em sua maioria negros, mostra que crianças e adolescentes foram levados a delinqüência. (DIMENSTEIN, 2001)

Silva (2001) destaca que no período pós-abolição, muitos meninos negros se viram encaminhados a patronatos agrícolas, às escolas de marinheiros, tido como lugar de correção. Já as meninas a orfanatos ou, na adolescência, foram admitidas em casa de família de posses, como filha de criação; o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. "Raros freqüentaram escolas primárias, ou porque não eram destinados àqueles estabelecimentos, ou porque se viam na contingência de auxiliar no sustento da família, tendo, pois, de buscar emprego " (SILVA, 200, P.23).

O contexto do período pós-abolição e da Proclamação da República situa o Brasil no caminho da construção de uma nova sociedade do tipo capitalista urbana e industrial, capaz de absorver novas idéias. É neste contexto que o discurso sobre a creche chega ao Brasil, como fruto da associação entre médicos e mulheres nos movimentos higienistas e no atendimento das trabalhadoras domésticas (SOUSA, 2005)

No entanto é importante destacar que as creches e os asilos no Brasil não tinham quaisquer objetivos educacionais, limitando-se a assistência básica até as primeiras décadas do século XX (IDEM, 2005).

O final do século XVIII marcou o início da consolidação da sociedade capitalista. As descobertas tecno-científicas ocasionaram um retardo no ingresso da criança na produção, uma vez que esta precisava de mais tempo para assimilar a

ciência e as tecnologias aplicadas ao mundo do trabalho. Neste contexto, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação posterior. Por isso foi instituído o ensino primário destinado as classes populares e o secundário para burguesia aristocrática (FARIA, 1997)

O critério para o ingresso nas escolas passou a ser a condição do país. A escola tornou-se, portanto, um instrumento de fragmentação da sociedade, uma vez que isolou as crianças dos adultos e separou o rico do pobre. De fato, a criança burguesa seria modelo na sociedade capitalista, porém, este modelo não condiz com este sistema, pois a maioria das crianças não é de origem burguesa, não goza de um padrão mínimo de vida, não lhes são oferecidas oportunidades de ensino e desde cedo trabalham seriamente (FARIA, 1997) A partir desta e de outras constatações da construção da escolarização no Brasil ao longo do tempo, é possível perceber o quanto os sistemas de ensino no país têm, ao longo de sua existência, mantido privilégios e gerado discriminações (SILVA, 2001)

“Entre os diversos significados de infância construídos ao longo da história, percebo que, na sociedade capitalista, há também um conceito de infância que está intrinsecamente vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico. Assim, deve-se partir do princípio de que as crianças têm modos de vidas e inserções sociais completamente diferente uma das outras o que reflete nos diferentes graus de valorização da infância pelo adulto. (FARIA, 1997, p.18)

O documento do MEC que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta o seguinte:

“Após a promulgação da constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que, historicamente, enfrentem dificuldades para o acesso e permanência nas escolas” (MEC, 200, p.7).

O direito das crianças as instituições educacionais foi outorgado pela constituição de 1988, uma vez que esta estabeleceu a garantia de atendimento de

creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos, competindo ao município sua manutenção, com cooperação técnica da união e do estado.

“São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visam à melhoria de sua condição social: (...) a assistência gratuita dos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creche e pré-escolas” (Art.7 da constituição federal, 1988)

“O dever do estado com a educação será efetuado mediante a garantia de (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, idem)

A creche e a pré-escola, a partir de então, foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencial e, passando a constituir um dever do estado e direito da criança e do trabalhador. Isto significa que a creche e a pré-escola devem, portanto, oferecer atividades pedagógicas que estimulem a criança a ampliar suas experiências e conhecimento, a se interessar pela convivência em sociedade a contemplar e a transformar a natureza que a rodeia (FARIA, 1997, p.3).

O reconhecimento da criança desde a mais tenra idade, como sujeito de direito sociais foi uma das maiores conquistas já registrada na historia da infância. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação considerou a educação infantil como primeira etapa da educação básica afirmando, portanto, o direito de todos à educação (FARIA, 1997)

“A educação constitui-se um dos principais ativos mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo.” (MEC, 2004, p.7)

Em março de 2003, o governo federal sancionou a lei n 10.639/03-MEC, que altera a LDB e estabelece as diretrizes curriculares para implementação da mesma. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da historia da áfrica e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata

historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (MEC, 2004).

Esta medida adotada pelo governo no sentido de combater o racismo e promover a igualdade de oportunidade entre os diferentes grupos étnicos, não atinge a educação infantil diretamente. Uma vez posto que o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam pela escola, não é necessário que todos os níveis de ensino tenham a preocupação pelo fim desta desigualdade?

"A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente... A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições inclusive a escola" (MEC, 2004, p.16)

Toda discussão acerca desta temática, deve fazer parte, portanto, do cotidiano das instituições que atendem a pequena infância. E necessário ter em mente que a escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelece relações com crianças de diferentes núcleos familiares, assim, esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais (MENEZES, 2002)

Segundo Menezes (2002) o discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: feia, preta, fedorenta, cabelo duro, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interfere na construção da sua identidade de criança.

Destaco como exemplo as memórias que Chagas (1996) descreve com tanta intensidade no 1º capítulo de seu livro "Negro: uma identidade em construção":

"Como eu me esforçava para ser boa. A pesar de ouvir sempre: Sai pra lá, neguinha, você não presta; de, na escola me ser reservado o último lugar na última fileira; de muitas crianças se recusarem a sentar comigo; de nos teatrinhos e corais da escola eu nunca poder participar, mesmo quando me oferecia; de na Parada de 7 de Setembro, eu nunca poder ser "pelotão", guarda de honra da bandeira. Eu só vi pessoas negras levando bandeira nos desfiles de escola de samba, só

que naquela época isso não era honra nenhuma - escola de samba era "coisa de negros". (CHAGAS, 1996, p.7)

É possível verificar, através deste relato, que o cotidiano escolar pode demonstrar a (re) apresentação de imagens caricatas de crianças negras, podendo ocorrer em cartazes, livros de literatura ou textos didáticos, assim como nos métodos e currículos aplicados, que parece em parte atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra. (MENEZES, 2002).

"Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus preceptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais, aos quais passam a atender os interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos. Dessa forma, compreendemos que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação, quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição de preconceito" (IDEM, 2002, p.2).

A experiência escolar que a criança adquire nas instituições de educação infantil intensifica a socialização da mesma, ou seja, o contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar, vai possibilitar à criança outros modos de leitura do mundo. (CAVALLEIRO, 2003).

Segundo Cavalleiro (2003) a identidade é um dos resultados importantes do processo de constituição social do sujeito. A identidade resulta, portanto da percepção que temos de nos mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem. "Assim, interagindo com os outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e mais especificamente, do espaço de inserção do seu grupo social". (IDEM, 2003, p. 16).

"Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e em contra partida, a identificação positiva do branco, a

identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/ inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos possa ser interiorizada, no decorrer da formação do indivíduo, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto". (IDEM, 2003, p.19)

Lopes (1988), com visão semelhante à colocada por Cavaleiro (2003), afirma que numa sociedade contraditória como a nossa, que nega a existência do negro e que para o negro existir tem que ser branco, e tendo em vista que o negro é educado, desde muito cedo para interiorizar essa lógica, a idéia de identidade passa a ser um problema. É impossível, segundo este autor, pensar a identidade do negro no Brasil como uma coisa única, una, ou seja, é preciso pensar em pluralidade, numa visão de identidade que se constrói numa sociedade absolutamente contraditória e sem identidade definida.

Santos (1997), por sua vez, acredita que as novas concepções de democracia, bem como uma compreensão da pluridimensionalidade humana, aparecem como possibilidades para se pensar a questão da identidade étnico-racial enquanto processo de identificação do sujeito negro e como categoria que articula formas de intervenção política deste sujeito.

Para Kramer (1995) o desafio mais sério que precisamos enfrentar na escola é na verdade, um dos mais pesados e difíceis problemas da nossa condição humana, ou seja, o apagamento das diferenças, o não reconhecimento de aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade.

"Lidar com as diferenças é difícil e lidar com a questão da identidade é acreditar que somos diferentes e que só se constrói um projeto social comum partindo-se do respeito a essas diferenças. Acreditamos que deve ser no trabalho com as crianças pequenas que devemos rever determinadas posturas e valores, partindo para uma construção comum, baseada em normas próprias circunstâncias históricas e sociais, vivendo as contradições e despertando para o encontro de cada um consigo mesmo" (VASCONCELOS, 1997, P.56)

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Entendemos que a luta para superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, uma vez que a escola é uma instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão de modo que seja contra a toda e qualquer forma de discriminação.

“Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituídos da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis, e os resultados desse processo incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso a construção de estratégias educacionais que visem o combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores independente do seu pertencimento étnico-racial” (MEC, 2004, p.16)

Silva (2001) coloca que para se prevenir contra o racismo e as discriminações é necessário que o trabalho educativo seja organizado e executado com intenção de aportar energia, firmeza para educação dos cidadãos, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Para tanto, o educador tem que combater o mito da democracia racial, a idéia de que não há racismo no Brasil, que todos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. Além disso, é necessário elucidar que a constituição federal estabelece o racismo como crime inafiançável. (SANTOS, 1997)

“Educar para prevenir contra o racismo e a intolerância implica dispor-se o educador como quem também se educa. Precisa, ele, inclui-se no processo, se não correrá o risco de apenas prescrever normas, sem que qualquer resultado positivo ocorra” (SILVA, 2001, P.10). Tal postura é necessária pelo fato de os educadores brasileiros, negros e brancos, serem frutos do mesmo sistema educacional excludente que se visa combater, ou seja, nós educadores também estamos expostos às influências dos meios de comunicação, os quais também disseminam a ideologia racista através das novelas, dos programas humorísticos e dos comerciais. Tudo isso faz com que o educador vá reproduzindo os conceitos e posturas racistas na sua prática pedagógica. (SANTOS, 1997).

“Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (MEC, 2004:16). Cabe, portanto, ao educador, no combate ao racismo, contribuir para construção de uma imagem positiva do negro junto à sociedade e junto ao educando negro. (SANTOS, 1997).

“Assim, urge manterem-se alertas para abolir, em si próprios e em seus alunos, sentimentos de inferioridade, atitudes e posturas submissas e dependentes, desvalorização de modos de ser, de viver e de pensar, atitudes etnocêntricas, individualistas, comportamentos alienados e alienantes” (SILVA, 1998, Apud SILVA, 2001)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se faz necessário professores qualificados, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas. Para tanto é necessário insistir e investir em uma formação que capacite o professor para não só compreender a importância das questões relacionadas a diversidades étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-las (MEC, 2004) “O educador que faz jus a este título tem que estar obrigatoriamente engajado na luta contra o racismo e pela construção de uma sociedade plurirracial, pluricultural e plurirreligiosa” (SANTOS, 1997, p.80)

No entanto não podemos nos esquecer das palavras de Kramer (1995) quando isto se coloca em relação à construção da identidade numa perspectiva educativa intercultural:

“... se enfatizo, então, a importância de que a história de cada grupo cultural ou étnico seja contada e recontada, lembrada e resignificada, alerta também para que nesse processo a ênfase nos laços e elos comuns daquele grupo não leve a negação dos outros. Penso que devemos tomar cuidado ao falar de fortalecimento dos laços, elos, tradições na construção de nossa identidade, de tal modo a evitar,

superar, combater a fixação do mesmo que algumas posturas, pluriculturralistas ou multirracionalistas podem engendrar. Esse apego ao igual não pode, penso correr o risco de dogmatizar-se e transformar-se no combate ao outro que é diferente”. (Kramer, 1995, p.10)

4 - CAPÍTULO III

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES RACIAIS

Moscovici afirma que o poder das idéias é o problema específico da Psicologia Social, ou seja, o estudo de como, e por que, as pessoas compartilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como elas transformam idéias em prática. (MOSCOVICI, 1990, Apud DUVEEN, 2003) “Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado transformado e projetado no mundo” (DUVEEN, 2003)

O conceito de representações sociais foi introduzido na Psicologia Social contemporânea, há mais de quarenta anos, quando da publicação da obra “La psychanalyse, son image et son public”, de Serge Moscovici.

Tal conceito de representação social tem origem na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl, assim, esta teoria pode ser considerada como uma forma sociológica de Psicologia Social. (ALEXANDRE, 2004) Contudo, a formulação feita por Durkheim do conceito de representações coletivas mostrou-se uma herança ambígua para a psicologia social; uma vez que, o esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou este autor a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas. Durkheim sugeriu que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia. (DUVEEN, 2003)

Duveen (2003) destaca, portanto, que a psicologia social de Moscovici não pode simplesmente ser reduzida a uma variante sociológica durkheimiana.

Além de Durkheim, outros autores como Weber e Marx contribuíram para com a Teoria das Representações Sociais: “Segundo Weber, as idéias (ou representações sociais) são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem”.(MINAYO, 1995, p.93) Já “A categoria chave, em Marx para tratar do campo da idéias, é a consciência. Para ele, as representações, as idéias e os

pensamentos são o conteúdo da consciência, que por sua vez, é determinado pela base material.” (IDEM, 1995, p.98)

As idéias de Durkheim contribuíram com outras teorias como a da linguagem de Suassure, com a teoria das representações infantis de Piaget, ou ainda com a teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky. (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2002)

Segundo Grandin (2008), Jean Piaget foi outro autor que influenciou Moscovici, pois este afirma que, ao tomar contato com as obras de Piaget, percebeu que ele estudava o senso comum das crianças, do mesmo modo como ele pretendia estudar o senso comum dos adultos. O pensamento comum do ponto de vista das representações sociais é visto como forma de conhecimento produzido e sustentado por grupos sociais específicos, numa determinada conjuntura histórica (FARR, 1998, Apud DUVEEN, 2003).

“A Teoria das Representações Sociais distingue dois universos: o reificado e o consensual. Esses dois diferem, principalmente, com relação ao tipo de pensamento. O conhecimento científico, em que só os especialistas têm voz, pertence ao universo reificado; já o senso comum, em que há uma negociação entre os indivíduos e todos podem falar sobre qualquer assunto, faz parte do universo consensual. Neste último, o universo do senso comum, todos compartilham idéias e interpretações de mundo. Podemos afirmar, então, que essas explicações e afirmações, que constituem a Teoria das Representações Sociais, podem ser consideradas como teorias do senso comum, das ciências produzidas coletivamente.” (GRANDIN, 2008, p.54)

Moscovici definiu representação social como um sistema de valores, idéias e práticas, como uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, Apud DUVEEN 2003).

Segundo Duveen (2003), as representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que sem a representação, não haveria comunicação.

Para se pesquisar as representações sociais é necessário inicialmente estabelecer uma distância crítica do mundo cotidiano do senso comum, em que as representações circulam. A primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possam ser adequadas nas circunstâncias específicas. (DUVEEN, 2003)

Para que as representações tornem familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade é necessário que ocorra dois processos, aos quais Moscovici denomina ancoragem e objetivação. Segundo Moscovici (2003) não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. Para dar-lhes uma feição familiar, é necessário pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas.

“Em suma, ancorar é naturalizar um objeto, torná-lo familiar; objetivar é fornecer um contexto ao objeto e interpretá-lo... é importante destacar que ancorar supõe classificação, comparação e nomeação do objeto estranho. E a objetivação é que torna possível a reprodução de um conceito uma imagem”.(GRANDIN, 2008, p.56)

Uma vez que as representações sociais se formam a partir da realidade cotidiana dos indivíduos e grupos, que são armazenadas na nossa linguagem e que são criadas em um ambiente humano complexo, torna-se possível investigar, através de entrevistas e conseqüentemente do discurso dos sujeitos, as representações sociais que estes constroem e compartilham com seu coletivo. Segundo Moscovici (2003), as representações, através de sua autonomia e das pressões que as mesmas exercem, apresentam-se como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos de confrontá-las.

Deste modo, o presente trabalho vem no sentido de identificar as representações sociais que as educadoras têm acerca das crianças negras, bem

como de todo o segmento negro, de modo a entender como estas representações influenciam em suas práticas pedagógicas. Além disso, diante de um corpo de referências bem estruturadas acerca das relações raciais tornar-se-á possível confrontar as representações negativas construídas sobre este grupo racial, assim como entender como tais representações foram construídas.

Moscovici (2003) alega que as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos "direitos humanos" e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. Para este autor a luta que tais fatos acarretaram foram também lutas para novas formas de representação.

Sendo assim, as tensões raciais existentes nas instituições de ensino podem corroborar para a construção de novas representações acerca dos negros, assim como pode fortalecer o compartilhamento de representações sócias já existentes sobre este grupo específico.

O fenômeno das representações está, por isso, ligado, nos processos sociais implicados com diferenças na sociedade (DUVEEN, 2003) Ademais, grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia, segundo Moscovici (2003)

Assim, é possível estudar as relações raciais a partir das representações sociais, uma vez que tais relações são delineadas por diferenças étnico-raciais na sociedade. Além disso, as relações de raça também estão relacionadas às relações de poder onde o segmento branco dominante estabelece uma hegemonia em relação aos negros.

"Nenhuma mente está livre de efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. (...) Nós vemos apenas o que convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções". (MOSCOVICI, 2003, p.35)

É por este motivo que esta pesquisa objetiva identificar e problematizar certas convenções estruturadas sobre as relações raciais. Podemos desta forma tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossa percepção e pensamento. No entanto, de acordo com Moscovici, nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos. (MOSCOVICI, 2003)

5. OBJETIVO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as representações sociais acerca das crianças negras e os mecanismos de discriminação racial existentes em uma instituição de educação infantil.

Visamos analisar como os educadores abordam a questão da diversidade racial em sua prática pedagógica com as crianças e como estes resolvem os possíveis conflitos advindos dessa diversidade. Objetivou-se, também, identificar a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche, além de possíveis conflitos raciais entre as crianças.

6. METODOLOGIA

6.1 – OS SUJEITOS

Os sujeitos do nosso estudo são as Educadoras Infantis em exercício, em uma creche no município de Paulínia. Todas as educadoras da unidade, exceto eu, foram entrevistadas, totalizando 10 educadoras.

Muitas das educadoras trabalham em um sistema de parceria, uma vez que a maioria das turmas que estas atendem são de período integral.

As turmas são:

Maternal A – uma educadora de manhã e uma à tarde

Maternal B – uma educadora de manhã e uma à tarde

Maternal C – uma educadora de manhã e uma à tarde

Infantil A – uma educadora de manhã e uma à tarde

Infantil B – uma educadora de manhã e uma à tarde

Infantil C – uma educadora à tarde (Turma de meio período)

As turmas de maternal atendem crianças de 1 a 2 anos. Já as turmas de Infantil atendem crianças de 2 a 3 anos.

Nesta amostra seis educadoras possuem graduação em Pedagogia, destas 6 4 possuem Pós-graduação na área educacional; 1 possui Magistério e Licenciatura em Matemática com Pós-Graduação na área educacional; 1 possui Magistério; 1 possui ensino médio completo; 1 possui ensino fundamental incompleto.

A fim de identificar e analisar as representações sociais das educadoras acerca das crianças negras optou-se por dar importância às respostas das educadoras referentes a uma entrevista semi-estruturada. Para o aprofundamento da pesquisa e para uma boa elaboração das perguntas, também, foi realizada pesquisa de campo, a fim de analisar os recursos pedagógicos da creche no que se refere às representações sociais impressas nestes acerca das pessoas negras.

6.2 – A PESQUISA OBSERVACIONAL

“... a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não-verbal, segundo Bailey (1994), que se referem de forma direta a situações comportamentais típicas, como atestam e destacam Selltiz et al. (1967)” (VIANNA, 2007, p.14)

Sabemos da dificuldade de se planejar e implementar uma observação pensando no grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada. (VIANNA, 2007). No entanto, pelo fato de ter pesquisado um espaço ao qual faço parte, creio ter minimizado a influência do efeito do observador, uma vez que, minha presença sem fins de pesquisa é constante neste espaço. Com isso, pude agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação, que ocorreu no período contrário ao qual eu trabalho.

É importante frisar que a *observação em campo* iniciou-se, no meu processo de pesquisa, após uma revisão bibliográfica que me proporcionou um bom respaldo teórico. Além disso, contei com conhecimentos específicos anteriores, que foram adquiridos durante outro processo de pesquisa, Iniciação Científica, no qual pesquisei um tema que se relaciona muito com o tema agora pesquisado. “Sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não-conclusivos”.(VIANNA, 2007, p.11).

A observação no meu processo de pesquisa seguiu-se simultaneamente com o registro no caderno de campo, ou seja, toda e qualquer informação *pertinente* à pesquisa, foi registrada imediatamente. “O conteúdo da observação deve ser necessariamente delimitado, porquanto é impossível observar a todos e a tudo, registrando todos os pormenores”.(IDEM, P.26).

A observação nesta pesquisa justifica-se devido ao fato de a creche atender crianças de 0 a 3 anos, que não tem maturidade para discutir ou apenas verbalizar acerca de um assunto tão complexo.

"Em muitas oportunidades, o pesquisador vê-se diante de um quadro insólito, mas não-raro, em que os indivíduos estudados não têm condições, por razões variadas, de fazer descrições verbais dos seus comportamentos, às vezes, por não falarem (crianças pequenas,...., etc.) Nesse caso, impõe-se ao cientista o emprego da observação na sua pesquisa, acentuam Seltiz et al (1967)". (IDEM, p.15)

Moscovici (2003) afirma que o estudo das representações sociais requer que, nos retornemos ao método de observação, uma vez que tais representações são armazenadas na nossa linguagem.

6.3 – OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Dois foram os instrumentos utilizados para colher os dados da pesquisa: o caderno de campo, e as entrevistas semi-estruturadas.

Coube a pesquisa de campo colher informações de cunho socioeconômico; analisar os documentos que abarcam os objetivos e proposta da instituição; e fazer um levantamento e análise dos recursos pedagógicos quanto às representações sociais contidas nestes.

Os recursos observados foram: Bonecas, livros, revistas e gibis. Quanto ao documento que mais contribuiu com o trabalho destacou o Regimento Escolar, na falta do Plano Político e Pedagógico. Os conteúdos e ilustrações dos livros, revistas e gibis da creche, bem como os objetivos do regimento foram registrados também no caderno de campo. O interesse em estudar os recursos parte do princípio que estes são constituídos de representações sociais que são compartilhadas pelas educadoras e crianças.

Outro instrumento de coleta de dados a ser utilizado na pesquisa são as entrevistas. As entrevistas foram elaboradas após o término da observação em campo, para que os questionamentos sejam complementares às observações que já foram feitas, ou seja, nas entrevistas será possível resgatar dados que na prática de observação não foi possível. Além disso, através das entrevistas é possível também esclarecer alguns equívocos registrados na observação ou entender por que alguns

elementos do discurso não chegam à prática em questão. Estas entrevistas foram elaboradas de modo que as respostas possam apontar as representações sociais que as educadoras têm de seus alunos negros, o modo pelo qual elas concebem o trabalho com a diversidade racial, a percepção destas em relação à construção da identidade das crianças, a percepção destas acerca da presença do sujeito negro no contexto da creche, bem como a percepção das tensões raciais na instituição a qual elas estão inseridas.

6.4 - OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.

As observações e simultâneos registros desta pesquisa foram realizados em pouco mais de 3 meses. Visitas freqüentes na creche foram feitas no período oposto ao de trabalho para coletar os dados. Utilizei, portanto, meu caderno de campo para registrar todas as informações pertinentes a pesquisa. Além disso, fotografei alguns momentos de atividades das crianças que traziam significado para o trabalho.

Para realizar a observação dos livros, primeiramente realizei uma divisão simples dos mesmos em dois grupos: os que contêm representações sociais acerca do segmento negro e os que não contêm. Os gibis e revistas foram analisados de forma mais geral devido à pequena quantidade. Estes dados ajudaram a nortear os resultados da pesquisa quando da análise das entrevistas.

O tempo de observação e análise do regimento escolar foi considerável, uma vez que tal documento é muito extenso. A observação dos demais recursos foi tranqüila uma vez que estes eram poucos, ou seja, apenas bonecos.

Por fim, realizei as entrevistas, para tanto estipulei o número de 10 educadores desta creche, como já citado anteriormente, escolhidos por estarem realizando o trabalho pedagógico direto com as turmas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Fizeram parte da entrevista as seguintes questões:

1 – Porque você escolheu estes livros? Quais são as vantagens e importância de se trabalhar estes livros que você escolheu?

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche?

4 – Você percebe na criança a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecido com elas mesmas?

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito, discriminação?

OBS. No início da entrevista era pedido pra a educadora selecionar os cinco livros que mais utilizam com as crianças. Assim, a primeira pergunta se refere a estas escolhas.

6.5 - A ANÁLISE DOS DADOS.

Os dados coletados durante a pesquisa de campo foram os primeiros a serem analisados. A análise destes dados ocorreu mesmo com o segundo passo da observação em andamento.

“É preciso enfatizar que se esse material ficar algum tempo, até mesmo algumas poucas semanas sem ser devidamente trabalhado, muito provavelmente não será efetivamente utilizado pelo pesquisador, pois, na medida em que o tempo transcorre, as anotações, muitas vezes perdem o seu significado, a memória do transcorrido fica esmaecida e o próprio pesquisador/ observador acaba por perder, parcial ou totalmente, a sua motivação inicial para o desdobramento das várias fases do desenvolvimento do trabalho.” (VIANNA, 2007, p.96)

Já as entrevistas foram os últimos dados a serem analisados, pois contrastei os dados das entrevistas com os da observação, pois estes se complementam entre si.

Para analisar as entrevistas utilizei a Análise de Conteúdo proposta por Bardin, “(...) obedecendo à atitude não diretiva ou centrada sobre a pessoa, (...), supõe uma atitude de consideração positiva e incondicional (nem seleção, nem julgamento de valorização ou de desvalorização) da parte do entrevistador, uma atitude de empatia (coloca-se no ponto de vista e no quadro de referência do

entrevistado) (...) desenvolvendo-se por isso, deliberadamente, segundo a lógica própria do entrevistado, sendo as únicas limitações as instruções temáticas postas à partida para centrar a entrevista no assunto que interessa ao entrevistador e a presença deste como interlocutor, (...) uma elaboração do pensamento aqui e agora ligada à elaboração da palavra.” (BARDIN, 1977, p.172-173).

A interpretação será dada pela relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, no sentido de desvelar não somente as representações sociais como, também, os mecanismos de discriminação da criança negra na educação infantil.

7. RESULTADOS

7.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma única instituição de ensino. Trata-se de uma creche municipal localizada no interior do estado de São Paulo, especificamente na cidade de Paulínia, creche na qual trabalho como Educadora Infantil, desde janeiro de 2007.

Paulínia é um município brasileiro do estado de São Paulo que dista apenas 118 km da Capital. Sua população aferida em 2007 era de 73.014 habitantes¹. Por causa da Replan, Paulínia tem a oitava maior renda per capita do Brasil. (Fonte: Folha de São Paulo 2005). Trata-se, portanto, de uma cidade dotada de economia privilegiada, que atualmente possui 16 creches municipais que atende 2,6 mil crianças.

Dados acerca da situação socioeconômica e habitacional da comunidade que mora no bairro, onde a pesquisa se realizou, foram levantados a fim de contextualizar os sujeitos e o espaço da pesquisa. Tais dados iniciais da pesquisa foram conseguidos através de entrevista com a diretora e com a escrituraria da creche (ver ANEXO I), uma vez que, a escola não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que abarque as dimensões socioeconômicas dos sujeitos que são atendidos nesta instituição.

Segundo a Escrituraria, a condição socioeconômica do bairro onde a creche se localiza tem melhorado. Ela aponta a construção recente de muitos edifícios, cujo preço do apartamento está alto, como indícios de que está havendo um aumento da população de nível mais elevado no bairro. Pode-se inferir, no entanto, que este fato não aponta a melhoria das condições socioeconômicas das pessoas de baixa renda que já moram no bairro. Esta idéia fica mais clara quando ela coloca que existe uma “parte” (do bairro) que está em situação econômica crítica, uma vez que moram em terrenos invadidos. Jussara finaliza sua entrevista dizendo: - “É misturado!”.

Na entrevista realizada com a diretora da creche, ficou claro que a condição socioeconômica das crianças atendidas pela creche, não é, assim como a condição da comunidade do bairro, homogênea. Segundo a diretora “tem quem tem condição alta e tem quem não tem nada”. Ela explica que, além das crianças do bairro, a creche atende crianças que moram em condomínio o fechados, crianças que moram em bairros mais afastados próximos a Campinas e, até mesmo, crianças de Campinas. “Atendemos crianças de classe média alta e de classe baixa. Tem gente, desalojada”, destaca a Diretora.

As duas entrevistas apontam a diversidade socioeconômica, a qual, a creche tem que se adaptar. No entanto, como já foi destacado, a creche não possui um PPP, no qual, aponte as práticas pedagógicas tendo em vista a condição socioeconômica das crianças. Não existem dados, nem parâmetros que aponte a heterogeneidade socioeconômica e cultural dos sujeitos que estão inseridos na prática educacional desta instituição.

Como, então, é possível pensar uma prática que contemple e respeite as diferenças de cada criança na creche? Entendo, que aos poucos, na prática cotidiana das educadoras, estas, por si só, podem aprender a lidar com algumas diferenças, mas isto ocorre sem um prévio planejamento, correndo por isso, um sério risco de não abarcar em sua prática pedagógica as diferenças culturais, étnico-raciais, sociais e econômicas dos sujeitos que elas educam.

O único documento passível de análise na creche foi o regimento escolar, no entanto este documento é composto por muitos itens burocráticos e organizacionais. Destaco, no entanto, um item que pode nortear a reflexão que será feita acerca da diversidade racial neste trabalho:

Constam no Regimento educacional os objetivos específicos que as creches preconizam que as crianças aprendam:

- Desenvolver uma imagem positiva de si atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepções de suas limitações;

- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.
- Aprender a conviver e relacionar-se com crianças que possuem habilidades e competências diferentes, a fim de desenvolver valores éticos (dignidade humana, respeito ao outro, igualdade, equidade e solidariedade).

7.2 OS LIVROS MAIS UTILIZADOS PELAS EDUCADORAS;

“O livro, como signo, nunca é um instrumento neutro no processo social, e torna-se particularmente relevante quando há uma discussão de valores em curso. O papel do livro lido por mentes em formação, assim, não pode ser menosprezado.” (DÓRIA, 2008, p.16)

Contatou-se que a leitura para a criança é uma prática cotidiana muito valorizada na creche, na qual, a pesquisa foi realizada. Além disso, a pesquisa de campo, bem como as entrevistas, apontam que a escolha e o manuseio dos livros, muitas vezes, é feito pelas próprias crianças.

As crianças não são, portanto, meras ouvintes das histórias, são, também, leitoras da imagem, leitoras dos gestos de quem as contam e (re) produtoras, cada qual ao seu modo, da história que lhes foi contada.

Frente a estas constatações pode-se destacar que a criança também é educada através dos livros, uma vez que estes trazem mensagens e representações que são interiorizadas e re-significadas pelas crianças.

Se observarmos desde a escolha do livro até o modo com que a história é contada, é possível refletir acerca da intencionalidade da prática da educadora, ou seja, por que este livro e não outro? Com quais fins a leitura está sendo feita? Quem

são os meus interlocutores? Estes são questionamentos cuja resposta indica qual a relevância que determinados assuntos assumem nas práticas pedagógicas do educador, assim como as representações sociais que estes detêm acerca de seus alunos.

Com base nesta reflexão, antes do início da entrevista com a educadora, era solicitado a esta escolher cinco livros que mais utilizasse com as crianças. Depois de realizada a solicitação a primeira pergunta feita durante a entrevista foi a seguinte: Porque, você escolheu estes livros, qual é a vantagem de trabalhar, qual a importância que você percebe em trabalhar estes livros que você escolheu?

20% das educadoras escolheram livros que trazem apenas figuras de objetos, coisas ou animais, 30% das educadoras escolheram 3 livros com representação de pessoas e 50% das educadoras escolheram 1 ou 2 livros com representações de pessoas.

Os livros passíveis de análise são os que contêm pessoas como personagens. Sendo assim, todos os livros que continham apenas coisas, objetos ou animais como personagens foram descartados da análise. Além disso, cabe ressaltar que nem todas as educadoras escolheram 5 livros, como foi solicitado, algumas escolheram coleções inteiras (*todos os livros escolhidos pelas educadoras estão relacionados no ANEXO II)

Faz-se importante enfatizar que os livros que não trazem pessoas como personagens podem sim abordar a questão da diferença, no entanto, não traz as representações de pessoas.

Durante a pesquisa de campo fiz um levantamento de todos os livros que a creche possui. O total de livros, presentes na biblioteca no momento da pesquisa, era de 450.

Constatai que aproximadamente 68,4% do total de livros não apresentam nenhuma representação de pessoas, ou seja, tratam-se de livros de animais, objetos ou até mesmo sem figuras. Dos livros que apresentam representação de pessoas, em torno de 31,4% trata-se de figuras de pessoas brancas. E, apenas, 10% trazem a representação de pessoas negras. Esta discrepância de representação, também pode ser vista nos vídeos e revistas encontradas na creche.

50% das educadoras entrevistadas disseram claramente que utilizam livros de casa ou mostraram livros que reconheci não ser da creche. No entanto, nenhuma das educadoras citou em sua resposta à primeira pergunta o fato de escolherem os livros pensando na diversidade étnico-racial que estes possam ou não apresentar. Mostrando claramente que diversidade de representações de pessoas não é critério para a escolha dos livros que estas trabalharam com as crianças.

Esta constatação torna-se ainda mais clara quando da análise dos livros escolhidos pelas educadoras. Veja:

Do total de livros escolhidos pelas educadoras, que apresentam representação de pessoas, 96,5% apresentam pessoas brancas. E, somente, 13,7% apresentam ilustrações de pessoas negras.

Dentre os quatro livros que trazem representações do negro, está o livro do Saci sapeca. Não entrando no mérito da tradição folclórica, é preciso ter em mente que a figura do Saci que o livro apresenta é a seguinte: Menino Negro de uma perna só, que fuma cachimbo, a deixa a Dona Esmeralda de "cabelo em pé", com suas travessuras. Além disso, nesta história, existem outras crianças, que são bondosas... e brancas, é claro!

Nada contra o Saci! Mas será que este não está sendo o único modelo de criança negra que inculcamos nos nossos alunos, quando escolhemos apenas este livro que representa o segmento negro para eles?

Algumas educadoras argumentaram a escolha do Saci como um recurso para trabalhar folclore, no entanto, vejam a descrição da fala de uma das educadoras ao argumentar o porquê de sua escolha:

"Do Saciperê, é a diferença, né, ele é escurinho tem uma perna só, ele é diferente né, e fala assim da maldade, mas na verdade não é maldade é 'sapequisse' dele entendeu? Ele faz tudo isso por que na verdade ele quer atenção, ele é sozinho. E a diferença, que mostra a diferença né, eles ficam curiosos, porque tem uma perna só, por que tem outra cor, então fala mesmo da brincadeira, da atenção que ele quer e da diferença".(Educ. I).

Fica claro que a educadora percebe o livro do saci não apenas um conto folclórico, mas como um recurso para se trabalhar a diferença. No entanto, o livro ilustra uma figura estereotipada do negro que evidencia a diferença como inferioridade. Trata-se, portanto, de uma representação negativa acerca da criança negra, ou seja, “o escurinho”, “o diferente” o “malvado”.

As representações de crianças negras trazidas pelos livros serão compartilhadas por adultos e crianças durante a leitura e manuseio dos mesmos.

Outro livro que foi escolhido por uma das educadoras, que traz a representação da criança negra, contém 7 figuras de crianças brancas e apenas 1 de criança negra.

Estas constatações sublinham, no mínimo, a desconsideração quanto à diversidade étnica racial objetivada no Regimento escolar. Sem tocar no desrespeito as crianças e suas famílias que ou não são representadas, ou são sub-representadas no universo branco ao qual a escola é concebida.

“De modo geral, a escola nega essa população, não discute a realidade social das pessoas negras e, ao transmitir a cultura eurocêntrica como uma cultura hierarquicamente superior, amplia a exclusão social da população negra”.(SILVA, 2007, p.153)

Podemos destacar que 2 livros felizmente trazem representações positivas da criança negra e de sua família, valorizando sua cultura e estética. Os livros aos quais me refiro são: “Menina bonita do laço de fita” e “Pais e Mães”. As educadoras que citaram tais livros alegaram ter trazido os mesmos de sua casa. No entanto, ambas não justificaram a escolha dos livros na primeira questão. Somente no decorrer das entrevistas estes livros foram retomados pelas educadoras.

Os outros 25 livros indicados pelas educadoras trouxeram evidente padrão estético branco, ou seja, o mais valorizado na sociedade e reproduzido no ambiente escolar como dominante: crianças brancas, loiras, de olhos azuis. Não existe nenhum clássico cuja princesa é negra e os vilões dos livros folclóricos, exceto o saci, também são todos brancos. Na “coleção dos dentinhos”, somente meninas ruivas, loiras, brancas de cabelo castanho. Crianças negras não escovam os dentes?

Ainda dentro da primeira questão, é necessário destacar a preferência de uma das educadoras pela pasta de figuras. Esta pasta traz representações de pessoas retiradas de revistas, a mesma foi confeccionada por educadoras da creche. Na pasta tem ao todo 17 gravuras, dentre estas, 4 são de pessoas negras, 2 representam culturas de outros países (não-africanas), 3 representam os índios e as 11 restantes representam os brancos. Ademais, na pasta existem figuras de partes do corpo, as quais, todas representam pessoas brancas.

Para fazer às pastas de figuras as educadoras utilizam as mesmas revistas que são colocadas em uso para as crianças na creche, ou seja, revistas que ainda trazem predominantemente a figura de pessoas brancas e a representação de sua cultura, como constatamos na pesquisa de campo. Além disso, elas não perceberam isso como um problema, talvez porque, também, não foram educadas para valorizar a diversidade étnico-racial.

7.3 QUANTO AO TRABALHO COM A DIVERSIDADE RACIAL.

Na convenção sobre os direitos da Criança, promulgada pelo decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990 (Art. 29. 1.) os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- a) Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) Imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Imbuir na criança o respeito ao seu país, a sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade

entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígenas.

* Fonte: Diversidade na Educação: Reflexões e experiências (BRASIL, MEC, 2003)

Já está previsto nas leis, ou seja, na constituição, na LDB, e até mesmo no próprio Regimento Escolar, que a criança deverá ser orientada dentro dos princípios de igualdade, respeito aos Direitos Humanos e conseqüentemente a diversidade. Trata-se, portanto, não de uma opção político pedagógico e sim de um dever do educador trabalhar as diversidades culturais, raciais e étnicas.

Desenvolver, imbuir, preparar, palavras que configuram verbos de ação. Ação do Estado, da Família, da Comunidade e, também, das Instituições de Ensino, em geral, em função de assegurar os direitos das crianças no que concerne ao respeito à sua origem, classe social, raça e cultura.

As respostas dadas a segunda apontam, em sua maioria, para a falta de Ação Pedagógica em relação à questão da diversidade racial. Pergunta: Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Dentre todas as educadoras entrevistadas apenas 30% alegaram trabalhar a questão da diversidade racial:

Uma das educadoras afirmou que trabalha a diversidade em relação às turmas, segundo ela, as crianças necessitam encontrar objetos de identificação parecidos com elas mesmas. No entanto, a educadora coloca que ainda não esta segura quanto ao fato de as crianças já conseguir fazer associações da cor da boneca com a cor deles.

Por já ter tido experiências de conflitos raciais dentro de sua própria casa a educadora disse o seguinte:

“Então, eu não sei se eles já conseguem fazer essa associação da cor da boneca com a cor deles. Mas eu comento com eles, pois vivenciei á questão do Pedro (filho da educadora) por uma pessoa próxima a ele ser racista e passar isto pra ele; como eu converso com o meu filho em casa que cada um tem uma cor de cabelo, uma cor de olho e uma cor de pele que isto não faz uma pessoa ser melhor ou não que a outra.

Então, aqui na creche eu tento estar transmitindo isto para eles”.(Educ. C.).

Vê-se que existe uma tentativa do educador, neste caso, de colocar para as crianças a questão das diferenças. Assumir que o preconceito racial existe, e que este pode ser assimilado e aprendido pela criança, já é um grande passo para uma prática pedagógica anti-racista. No entanto, deve-se destacar que a interferência pedagógica em função de promover valores de não discriminação deve ser planejada e praticada cotidianamente de diferentes formas, assim como são as diferentes formas que o preconceito racial opera sobre as instituições de ensino.

Outra tentativa de se trabalhar a questão racial foi mais efetiva que a anterior:

“Eu trabalho na questão da chamadinha que eu fiz, no cartaz coloquei diferentes raças para mostrar as diversidades que tem para eles entenderem que tem pessoas diferentes tanto fisicamente, quanto ao gosto, o que gosta...” (Educ. N).

A chamadinha citada pela educadora é um recurso pedagógico utilizado por todas as educadoras da creche. Neste ano todas as outras chamadinhas foram feita com base no desenho dos Pingos de Mary e Eliardo França. No entanto, a educadora, cuja fala foi destacada acima, utilizou a criatividade para trabalhar a diversidade racial.

Durante minha pesquisa de campo fotografei a chamadinha a qual ela se refere. Vejam:



A educadora, também, alegou ter utilizado o livro “Menina bonita do laço de fita” para trabalhar a diversidade, justificativa que ela não apresentou no primeiro questionamento, quanto ao livro escolhido. Segundo ela:

“Trabalhei, agora, neste semestre, ‘Menina Bonita do Laço de Fita’. Que até teve um caso que a mãe de uma das crianças comentou que a filha perguntou por que a pessoa era marrom. Então, Justamente, eu trouxe este livrinho para que ela pudesse entender que existe esta diversidade em qualquer lugar não só aqui na creche”.(Educ. N).

No entanto, analisando as duas partes do discurso desta educadora ficaram evidentes duas concepções acerca do trabalho com a diversidade racial: A primeira que entende este trabalho como prática cotidiana formadora da identidade do sujeito e a segunda que coloca o trabalho com diversidade racial determinado pela demanda de conflitos raciais. Ou seja, frente ao conflito racial delineado, a educadora estabelece formas de resolvê-lo ou amenizá-lo.

Não basta dizer que “o negro é uma pessoa como todas as outras, ela só tem uma cor de pele diferente”, como destaca outra educadora. Na verdade, o problema

não está no fato de ser igual e sim no fato de ser valorizado enquanto diferente. Aliás, mesmo dito como igual, já ficou claro que o negro, ao menos na análise dos livros, é sub-representado em relação ao branco. Na própria fala da educadora fica evidente que quem tem a pele diferente é o negro, isto, porque o parâmetro/modelo de comparação é o branco.

Nós educadores temos que ter claro que, assim como aponta o referencial teórico da presente pesquisa, não há igualdade de acesso, nem de oportunidades e nem de representações positivas entre as raças, nem entre classes sociais, no sistema educacional brasileiro. E é a partir deste preceito que temos o dever de, através da nossa prática pedagógica, educar para a valorização da diversidade, seja ela, étnico-racial, política, socioeconômica, religiosa ou cultural.

Além disso, a educadora acrescenta: "Na verdade a gente trabalhou a diversidade mesmo como um todo como negro, branco, moreno, as diferentes características das pessoas". Para trabalhar a diversidade de fato, ou seja, para trabalhar o valor e o respeito às diferenças não se pode basear-se em modelos. Se a educadora diz que o diferente é o negro, por que assim ela aprendeu, quando as "características" do negro forem trabalhadas corre-se o risco de estas serem tratados como inferior. Ademais, o que se deve trabalhar enquanto diversidade racial não são apenas as características, ou seja, é necessário valorizar para além da estética negra, sua cultura, valores, tradições etc.

Tendo em vista que 60% das educadoras afirmaram não trabalhar a diversidade racial, faz-se necessário questionar os motivos que poderiam levar as mesmas a terem tal postura: Estariam às educadoras inseridas na lógica da democracia racial, que defende a não existência do preconceito de cor? Ou, estariam elas acreditando que o preconceito não está presente nas creches, pelo fato de tratar-se de crianças pequeninas? Ou ainda, estariam as educadoras não-conscientes do seu papel/dever na promoção da igualdade racial, no respeito à diferença e na valorização da identidade e estética negra dentro das instituições de ensino?

Na verdade, muitos são os argumentos que justificam o fato de não se abordar a diversidade racial no trabalho pedagógico. Assim, ao longo da análise das

entrevistas evidenciam-se os motivos pelos quais as educadoras não abordam esta temática com as crianças.

A parceira da educadora citada por último, ou seja, a pessoa que trabalha com a mesma turma dela só que em período diferente, em contrapartida a sua parceira de turma responde:

“Olha, Não... Eu vejo assim: como a faixa etária das crianças que agente trabalha... É o adulto que tem isso, a criança não tem... A criança não tem... Tem que ser o mais natural possível... Sabe... Para eles não existe isso, eu não vejo isso no olhar da criança”.(Educ. MI).

Será que preconceito é coisa só de adulto? Em que momento da vida os “adultos” se tornaram preconceituosos? Ao refletir a cerca deste questionamento percebi ser pertinente citar Moscovici (2003), segundo ele, “Nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância a Maturidade”.(p.108)

Oliveira (2005), que pesquisou as relações raciais na creche, afirmou:

“as crianças negras em seu processo de desenvolvimento têm diversas possibilidades para internalizar uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma auto-imagem depreciativa. (...) Podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levam a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ter sido favorecido pela instituição a partir das concepções e dos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, pelos pais.” (OLIVEIRA, 2005, p.30)

Nas palavras de Moscovici (2003) fica claro como os “adultos” influenciam a personalidade e a socialização da criança:

“As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com seu bebê. Estas imagens e conceitos,

são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá. A compreensão que os pais tem da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua socialização".(MOSCOVICI, 2003, p.108).

É fato que existem outros mecanismos de discriminação racial do negro, no entanto, as conclusões de Oliveira (2005) e a teoria de Moscovici (2008) nos chamam à atenção para as concepções e valores que os profissionais envolvidos com essas crianças e os pais delas podem inculcar nas mesmas.

Analisando o seguinte discurso:

"Agora você está me falando do negro... Me chamou a atenção que um ano eu tinha uma mãe que ela tinha uma mancha vermelha no rosto e aí quando aquela mãe... Toda vez que aquela mãe vinha buscar eles perguntavam o que era. Aquela mancha chamava a atenção. E eu tinha criança negra e eles nunca comentaram assim, não que eu me lembro. Isso parte mesmo do adulto e não das crianças desta faixa etária." (Educ. MI)

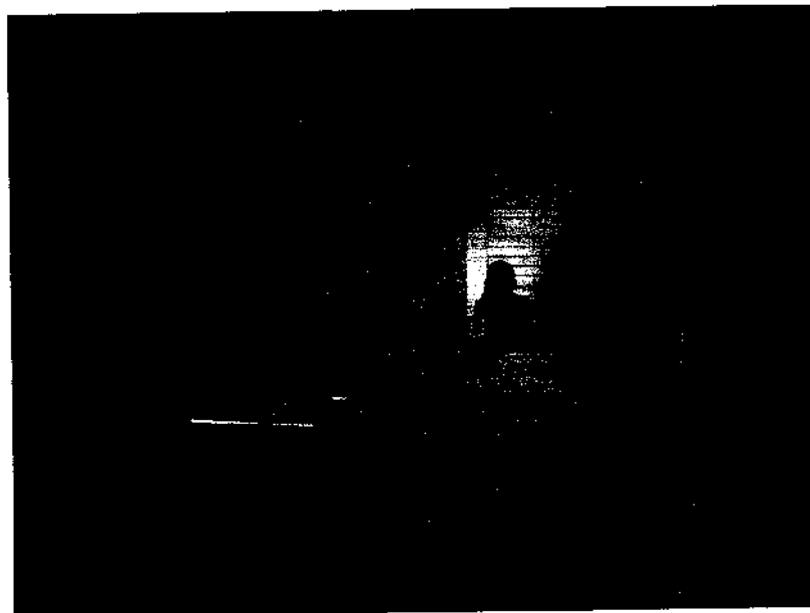
A educadora nesta fala compara o fato de ser negro, com o fato de ter uma mancha no rosto, ou seja, novamente o negro é o diferente, é o estranho e, portanto poderia causar curiosidade, mas isso, segundo a educadora, não ocorreu, então se a criança não se mostrou curiosa por ter amigos negros o trabalho com a diversidade não é necessário. Porque será que a educadora fez este paralelo entre a curiosidade das crianças em relação à mancha da mulher e a não-curiosidade das crianças em relação a pessoas negras.

Esta fala deixa bem clara a representação de negro que a professora construiu e que através de sua prática compartilhará com suas crianças.

Vejam a fala desta outra educadora:

“Uma vez na casinha, eu fui dá a bonequinha de cor, né, moreninha lá, pra uma criança e ela não quis. Eu falei: É essa? E ela disse que não. Aí eu insisti em dar a diferente, a bonequinha negra que tem lá. E ele não quis. Aí eu falei: Mas por quê? Brinca com essa bonequinha ela é negra, é cor diferente, mas ela é igual à gente. Tem a diferença, mas somos todos iguais. No fim ele não quis né, aí eu guardei. Mas assim, nunca trabalhei muito este tema, porque não surgiu muito. Todo o livro que eles abrem e vê eles não estão muito preocupados ainda, não se expressam porque tem essa cor... Eles não se expressaram muito nesse sentido ainda.” (Educ. I)

Na fala destacada acima, assim como na anterior, se percebe as representações sociais negativas a cerca do negro, ou seja, o negro é “o de cor”, “o diferente”. Como será que a educadora gostaria que a criança se interessasse por uma boneca dizendo: _ “Brinca com essa bonequinha ela é negra, é cor diferente, mas ela é igual à gente”? Tão igual que ela é a única boneca negra dentre outras 10 bonecas existentes na casinha da boneca.



Como uma educadora pode afirmar não ter problemas quanto à diversidade racial quando não consegue inserir em suas brincadeiras uma boneca porque ela é negra?

Um discurso do tipo “Tem a diferença, mas somos todos iguais” não causará nenhum efeito com crianças que não possuem três anos completos. As crianças podem não aprender por meio de discursos que visam falar da igualdade, no entanto, perceberam diferenças grosseiras, como esta demonstrada na foto da casinha, bem como estarão atentas as atitudes dos adultos e outras crianças ao seu redor e assim ela se constituirá enquanto sujeito e construirá suas representações. Segundo Prado (1999) “... por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas.” (p. 114)

Outra justificativa:

“Eles (crianças) não estão preocupados ainda, não se expressam porque tem essa cor... Eles não se expressaram muito nesse sentido ainda”.(Educ. I).

Parece redundante dizer que as crianças desta faixa etária não reivindicam seus direitos. Elas não dirão que não estão sendo representadas, mas elas demonstraram que isso ocorre, se negando, por exemplo, a brincar com uma boneca negra, que é a única diferente.

A criança pode ainda não falar, se expressar com palavras, mas ela se comunica. (PRADO, 1999) No entanto, entendo que não são elas que deveriam estar preocupadas com essa temática e sim os responsáveis por mediar sua aprendizagem.

Outro argumento utilizado para justificar a ausência da prática pedagógica que contemple a diversidade racial foi à ausência de crianças negras na turma. A falta de um aluno negro na turma indica para a educadora a falta de conflitos raciais, assim, ela mesma afirma:

“Eu não entro neste tema porque não tem problemas, não tem crianças negras, né?!”. (Educ. F).

As leis anteriormente apresentadas e os objetivos traçados pelo regimento escolar bem como pelos parâmetros curriculares não dizem: “no caso de conflitos raciais: trabalhar a diversidade”. “Afinal, se a construção da identidade implica relações, não se pode ou não se deve abrir mão do aprendizado e reconhecimento das diferenças, mesmo em salas constituídas apenas por crianças brancas, admitindo-se a existência de problemas raciais no país”.(VALENTE, 2005, p.66)

Trabalhar a diversidade é trabalhar o respeito pelo outro, pela diferença e não pelo dito superior. Educadores são mediadores da socialização da criança no mundo, não só na turma. As crianças não se relacionam apenas com as crianças da turma, elas convivem com outras crianças, com outras educadoras, com funcionários, com seus pais e demais familiares. A criança é um ser humano competente capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, é deste modo, sujeito de direitos.”(FARIA, 2005)

O negro é submetido desde a tenra infância, no ambiente da creche ou familiar, à cultura branca européia, através dos livros, da mídia, dos recursos pedagógicos e das práticas sociais e pedagógicas. Esta submissão começa muito cedo e se arrasta durante a trajetória escolar do negro. Como exemplo cabe citar um trecho do livro Educação Infantil em Curso, organizado por Fazolo (1997): “Nos textos sobre formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado, já é pressuposto (grifo meu)”.(VASCONCELOS, 1997, p.49). Não bastam os livros de literatura para disseminar a cultura branca dominante, é necessário sistematizar esse ideal de branqueamento no livro didático, pois este fará parte da educação da criança negra através de toda sua trajetória no ensino. Sendo assim, por que será que as crianças brancas da turma acima citada, mesmo sem terem um colega negro, não podem ser educadas para valorizar a cultura e estética negra?

A falta de conflito foi evocada como argumento por outra educadora que destaca:

“Eu não especifico muito esta questão não, não ressalto porque não foi uma coisa muito trazida pelas crianças como uma questão, como um conflito”.Ela completa: “eu não faço um trabalho específico disto mesmo porque acho que é uma coisa que flui natural, não tem o que ressaltar”. (Educ. J).

Destaco outra fala que concebe a educação para valorização da diversidade racial como trabalho específico:

“O quadro de figuras tem a figura do negro, do índio, ai eu consigo mostrar as figuras, mas falar que eu trabalho especificamente, não”.(Educ. V).

Não se trata de um trabalho específico envolver a questão racial na prática pedagógica com a criança, não é como trabalhar a semana da criança, o dia dos pais, o folclore, como acontece muito nas instituições de ensino. Trata-se de assumir uma postura política pedagógica que visa contemplar na prática cotidiana elementos que abarque a diversidade racial no sentido de desconstruir o modelo branco europeu que se coloca como superior aos demais.

É necessário ter em mente que “Os mecanismos de exclusão e subalternização de grandes contingentes populacionais não-brancos vêm se perpetuando de modo inequívoco no Brasil. O Brasil é um país multirracial e pluriétnico. Mas quem comanda todo o processo político, econômico e cultural é o branco”.(SILVA, 1997, p.23)

É pensando assim, que muitos pesquisadores da temática racial vêm propondo uma pedagogia multirracial, na qual, a escola deve deixar de ser o espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, tudo isso, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças. (SILVA, 1997).

Na fala de outra educadora fica bem claro o que seria a busca de igualdade pela tentativa de anulação das diferenças.

“O que a gente procura trabalhar é que aqui na creche não tem diferença, né, nem de raça, nem de... Diferença de criança, essas coisas...” (Educ. A)

Uma das educadoras, quando respondeu negativamente a pergunta que se referia ao trabalho com a diversidade, afirmou que tinha apenas uma criança negra na turma e que, também, não aborda a questão racial, no entanto esta expôs um problema que nenhuma outra educadora colocou:

“... não trabalho. E não saberia como trabalhar”. (Educ. C).

Quando defende a pedagogia multirracial, Silva (1997) destaca que objetivando criar uma nova escola capaz de propor medidas educativas de combate ao etnocentrismo, ao preconceito racial e ao racismo torna-se necessário garantir em seu espaço: 1° Uma discussão franca e aberta em torno da questão racial; 2° Uma relação pedagógica capaz de gerar a emergência do sentimento de auto-estima nas crianças negras e a produção e sistematização do saber até então rejeitado. (p.30)

“Ao tentarmos recuperar para o educador a possibilidade de repensar com autonomia os fundamentos e os objetivos da educação nos moldes da Pedagogia Multirracial, acreditamos estar abrindo o caminho para a construção de uma prática pedagógica pautada no compromisso com a formação de uma cidadania mais verdadeira, porque não excludente, em relação aos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira”.(SILVA, 1997, p.30)

Talvez, na creche especificamente, estaremos caminhando para uma pedagogia racial quando nós educadoras buscarmos colocar figuras de pessoas negras, pardas e brancas em uma atividade de colagem de seres humanos; quando nós construirmos uma pasta de figuras que represente nosso país na diversidade que este apresenta, colocando pessoas pobres, pessoas com necessidades

especiais, pessoas negras, pessoas pardas, brancos de cabelo crespo, liso, cacheado, pessoas amarelas, ruivas; quando nós educadoras nos preocuparmos se o livro que mostraremos às crianças traz representações destas; quando nós ressaltarmos positivamente os atributos físicos que distinguem uma raça de outra na frente do espelho, da casinha da boneca, sem favorecer um ou outro; quando nós não esperarmos o conflito para ensinar o respeito à diversidade e quando lutarmos para que outros também não o façam e quando, acima de tudo, tivermos plena consciência de nosso papel transformador nas relações raciais e na construção de representações positivas acerca dos negros.

7.4 QUANTO À PRESENÇA DO SUJEITO NEGRO NOS RECURSOS PEDAGÓGICOS.

“... considerando-se a faixa etária de atendimento da educação infantil, bem como a idade e grau de escolaridade dos pais, é possível admitir que a escola quer por omissão, quer pelo ‘reforço’, deva ser também responsabilizados pela transmissão de preconceitos”.(VALENTE, 2005, p.70)

Com base nesta idéia buscamos, através da pesquisa de campo, os recursos pedagógicos da creche, além dos livros, que poderiam evidenciar a presença do sujeito negro e constituir assim formas de se trabalhar a diversidade racial, ou seja, recursos com os quais o professor pudesse valorizar as diferenças raciais e desconstruir o modelo branco dominante até então evidenciado nos livros e nos discursos das educadoras. Neste sentido, a terceira pergunta feita para as educadoras acerca da temática abordada no trabalho foi: Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

“Fazendo uma análise bem rápida, a casinha da boneca de todas as bonecas tem uma só negra. Os livros de conto de fadas, por exemplo, que é sempre bem visto nesta idade... A chapeuzinho vermelho não é

negra, a branca de neve não é negra, então a presença desse grupo racial não está inserido não".(Educ. V).

Esta resposta, dada por uma das educadoras, aponta uma postura que deveria ser de todos, ou seja, uma análise crítica que indica a não inserção deste grupo racial no contexto da creche, dado que a pesquisa já vem destacando ao longo dos resultados. No entanto, mesmo demonstrando esta consciência do descaso com o sujeito negro meio aos recursos pedagógicos, esta educadora não evidenciou nem um tipo de ação pedagógica que fosse de encontro com essa realidade excludente.

A resposta de outra educadora vem no sentido de confirmar esta análise:

"Eu percebo pouco isto, a figura do negro ainda está ligada com alguns valores como a tia Anastácia, a questão dos empregados, o Negrinho do pastoreio, essa questão de um modo geral eu percebo muito em outras redes, não só aqui, mas na literatura infantil, mas eu já vejo que isto está mudando um pouco".(Educ. J).

As duas falas, juntamente com os resultados até aqui apresentados nos coloca alguns questionamentos importantes acerca da literatura infantil, ou seja, qual classe social e racial a literatura infantil vem representando? Que tipos de valores e culturas são valorizados e veiculados por essa literatura específica? Com quais intenções isso ocorre? Quem deve se preocupar com isso? Esta realidade está mudando mesmo, como aponta a educadora?

Nesta pesquisa já evidenciamos a incipiente representação do negro nos livros da creche, também, já apontamos que os livros abarcam o modelo branco dominante de valores, cultura e estética. Tendo em vista que o ideal de embranquecimento se utiliza da desvalorização e negação da cultura negra atrelada a inculcação de padrões e condutas socialmente valorizadas no meio dominante para se impor, poderíamos dizer que muitos livros de literatura infantil, até então, têm contribuído com este ideal junto às crianças.

Deste modo, o ideal de branqueamento produz, desde a infância, nas populações negras o processo de fragmentação da identidade negra, na medida em que opera uma dicotomia entre assumir a própria identidade e valores (negros) e ver-se distanciado do modo ideal à custa da dissolução da identidade. (SOLIGO, 2001)

Na última fala transcrita a educadora afirma que a representação do negro na literatura infantil vem mudando um pouco, no entanto, tal “mudança” não reflete nem na biblioteca da creche, nem nas escolhas dos livros feitas pelas educadoras.

“Eu acho que a gente conseguiu trazer mais esta figura do negro na boneca, a gente tem quatro... Três bonecas! Mas ainda é bem menor do que as brancas, né!?” (Educ. J)

Nesta frase a educadora destaca o que a creche (“a gente”), enquanto instituição de ensino vem fazendo para “trazer a figura do negro”, mas a própria educadora reconhece que é pouco perto da dominância branca de modelos.

Outra tentativa de ação pedagógica, em função da diversidade racial, pode ser identificada na fala desta educadora:

“Bom! Acho que recurso mesmo não tem, a gente tem mais é a casinha da boneca... E as bonecas dos fantoches que veio do projeto sexual. E livros eu acho que é pouco dá pra você trabalhar a diferença, mas não específico em alguns livros do ser diferente, não em relação mesmo a cor de pele, em ser negro e ser branco. Importante é porque eles vão conviver no meio de uma sociedade, tem que começar já trabalhando a personalidade deles e saber destas diferenças para respeitar mesmo.” (Educ. C.).

Neste discurso percebe-se que a educadora está atenta ao material da creche que torna possível o trabalho com as diferenças, ou seja, ela citou as bonecas do projeto sexual, além da boneca da casinha, citou os livros, que são poucos, mas que dá para trabalhar as diferenças, mesmo que não especificamente a racial. Além disso, deixou bem clara a importância dos recursos e relevou a ideia da socialização

da criança: “eles vão conviver no meio de uma sociedade”, assim ela não limita a educação para a diversidade somente à turma, e sim amplia no sentido de respeito às diferenças.

A idéia de respeito às outras crianças, aquelas que não são representadas no contexto da creche, apareceu em outra fala quando questionei a respeito da importância de tais recursos:

“Acredito que como respeito às outras crianças, para elas aceitarem estas diferenças, para poder quando crescer saber as diferenças. Pelo respeito principalmente” (Educ. N.)

A questão do respeito é realmente algo que pode ser alcançado trabalhando a diversidade como um todo, no entanto, não podemos conceber a criança como “um vir a ser”, ou seja, essa idéia de educar para quando as crianças crescerem é um erro corrente de educadores. Devemos educar as crianças para o hoje, para que estas possam respeitar as diversidades étnicas, culturais, raciais e socioeconômicas de seus colegas, professores, pais e familiares. Assim, as crianças cresceram inseridas num ambiente que valorize a diversidade.

Uma tentativa de abordar a temática das diferenças como um todo partiu, também, de outra educadora:

“Não, nos recursos não. Eu percebo na casinha da boneca, que tem uma boneca negra, as demais são brancas, mas não tem nenhum oriental, asiático, nem nada do tipo. E os livros também não, eu acho que não encontro”.(Educ. CA).

Esta fala evoca a questão da desvalorização de outras minorias étnicas existentes no Brasil, uma vez que estas também não são representadas. No entanto, esta educadora desconhece a existência de livros na creche que trazem a representação do negro, mesmo sendo em pouca quantidade.

Os livros enquanto recurso que apresenta ou não o sujeito negro, também, foi citado:

“Em relação aos livros falar a verdade o único lugar que a gente viu mesmo a pessoa negra foi no trabalho, na identidade que a gente trabalhou no primeiro tema em Fevereiro, Abril e Março não me lembro... Que a gente... O livro que tinha as diferentes características e que tinha a figura do negro. Aqui, mesmo dentre estes livros todos que eu te falei aí nenhum deles tinha o negro como enfoque, mas tinha neste que eu falei pra você, naquele que é um livro pessoal, meu claro”.(Educ. M).

Além de afirmar o trabalho incipiente em relação à diversidade racial, esta fala apontou um reconhecimento de que os livros anteriormente escolhidos, em sua maioria, não traziam o negro como enfoque. Na verdade, ao apontar que foi necessário trazer um livro pessoal para trabalhar as diferenças sociais com a criança, a educadora também deixa marcado o seu desconhecimento quanto aos 10% de livros existentes na creche, são poucos, mas trazem a representação do sujeito negro. Outra fala também aponta este desconhecimento:

“Não, eu acho que não tem, justamente, eu tive que trabalhar com um livrinho que eu trouxe meu porque não tinha aqui na creche” (Educ. N).

É possível observar que até então na fala das educadoras, em relação aos recursos pedagógicos, em sua maioria, têm apontado para a não existência de livros que apresentam personagens, figuras, etc. que representam o segmento negro. Já a existência da boneca da casinha, cuja foto já foi mostrada, foi apontada por 60% das educadoras. No entanto, durante a pesquisa fotografei um recurso existente na creche que é de inquestionável relevância para se trabalhar a diversidade racial, mas infelizmente tal recurso só foi citado por 30% das educadoras. Isto não quer dizer que todas as outras não o utilizem, mas diz muito sobre a importância atribuída a esse recurso pelas educadoras. Vejam:



Estes bonecos, como colocou uma das educadoras anteriormente, são do projeto sexual. Eles, segundo uma educadora de apoio, foram trazidos por uma Diretora que os pegou na Secretaria de Educação. No entanto, ela não sabia que se tratava de bonecos para trabalhar sexualidade. Quando elas perceberam que os bonecos tinham os órgãos sexuais bem definidos, pêlos, etc., guardaram para que estes não fossem usados. No entanto, outra diretora colocou os bonecos em uso. E estes são utilizados por algumas educadoras que tem preparação para abordar ou tratar de forma "natural" a sexualidade com as crianças.

Dos 70% de educadoras que se esqueceram de citar este recurso, do qual estamos falando, 100% disseram haver pouco recurso. Vê-se nestas constatações não somente a ausência de recursos, mas sim a falta da prática pedagógica que objetive a valorização das diferenças. Pode-se afirmar que de nada adianta dispor de recursos pedagógicos e currículo apropriados se o professor for preconceituoso, racista, ou não souber lidar adequadamente com a questão. (VALENTE, 2005)

Para reforçar esta constatação vejam um trecho da entrevista com outra educadora:

“Você já viu aquelas bonequinhas que têm? (bonecos mostrados na foto) Eu brinco com eles, também. Cada um se quiser pegar uma eu dou pra eles brincarem. Uma vez... Tinha uma boneca, acho que não tem mais, na casinha não tem mais” (Educ. M1)

*Pesquisadora: Na casinha da boneca tem sim! Tem uma.

“Então, com essa turma eu não senti por isso que eu nem notei isso”
(idem)

Esta educadora faz parte dos 30% que evidenciaram os bonecos do projeto sexual, mas ao contrário de todas as outras educadoras esta não se lembrava que na casinha da boneca havia uma boneca negra. Na pesquisa de campo constatei que as crianças de todas as turmas vão, no mínimo, de 3 a 4 vezes por semana na casinha da boneca. Como pode uma educadora que frequenta esta casinha quase que diariamente com sua turma não saber que lá existe uma boneca negra? Se perguntássemos se existe uma boneca branca qual seria a resposta? O fato de ela não saber se existe a boneca, além de evidenciar a falta de postura pedagógica acerca da diversidade racial pode suscitar, também, um questionamento: Ela oferece ou não essa boneca às crianças?

A educadora justifica seu desconhecimento acerca da existência desta boneca alegando que não notou “isso” (conflitos raciais; preconceito) com a turma. Neste sentido constata-se que para além do silêncio das educadoras ou a falta de prática que valorize a diversidade, estão às representações negativas do sujeito negro evidenciadas no discurso delas:

“... a única coisa que eu vi de diferente é a boneca, lá na casinha da boneca, que por sinal eles adoram. Eles falam M. quero brincar com a boneca com a cor de chocolate, eles fazem até esta comparação, boneca da cor de chocolate”. (Educ. M.).

Nesta fala fica novamente marcada a representação negativa do sujeito negro, ou seja, o diferente, que difere do branco para ser mais exata. Ademais, destaca-se também a comparação da cor do sujeito negro, com a cor do chocolate. Isto aparentemente, na visão da educadora, não é ruim, no entanto, as bonecas brancas não são adjetivadas pelas crianças, nem pelas educadoras, para serem “aceitas”.

30% das educadoras não elencaram nenhum tipo de material, apenas apontaram para pouca ou nenhuma presença do negro nos recursos pedagógicos da creche.

“Tem uma boneca, deve ter alguns livros, mas acho que não tem muito, pelo que eu notei não tem muito, têm o saci aqui... Livro folclórico e as bonecas. Eu não vi assim muito material para trabalhar. Fora as revistas que você vai folheando e às vezes encontra algumas pessoas negras... Abraçadas com branco, ou brincando, mas acho que ainda não tem muito não para explorar.” (Educ. I)

A questão do saci é evidenciada novamente pela educadora que, também, reforça o não conhecimento acerca de 10% dos livros que representam os negros na creche. Outro dado muito importante nesta fala é a questão de outros recursos como a revista, que só foi destacada por esta educadora. Durante a pesquisa foi possível observar, em conformidade com a fala desta educadora, que as revistas utilizadas na creche para recorte e para folhear traziam poucas figuras dos negros se comparados à dominância branca de representação. No entanto, em relação aos gibis foi possível encontrar uma coleção do Sesinho. Trata-se de uma coleção de revistas educativas publicada pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Nestes gibis existe grande representação da população negra, trata-se de representações positivas da estética e cultura negra, porém, infelizmente não foi um recurso citado.

Para além da questão dos recursos pedagógicos, existem dois pontos bem evidentes e importantes na maioria das falas destacadas até então, ou seja, a idéia de “naturalidade” e o reforço de que “todos nós somos iguais”

Quanto esta idéia do natural é possível destacar que: “As pessoas já nascem impregnadas de cultura”. “Não há essência humana geral, ‘natural’, fora das condições sociais, históricas, específicas que a define”. (SOW, 1970:140, Apud SILVA, 1988, p.101)

A respeito da frase “somos todos iguais”, podemos dizer que tal discurso de igualdade trás más conseqüências, pois “à medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um segmento importante da população brasileira”. (VALENTE, 2005)

A título de exemplo destaco esta fala:

“A importância nessa faixa etária eu acho que é... É pra gente né, pra trabalhar essa naturalidade. Eu acho que não existe essa diferença, essa cor. Isso é uma concepção minha: nós somos iguais. Mas é do adulto isso, as crianças tratam como iguais. Por que é importante você, trabalhar já desde criança o natural, para eles crescerem assim, porque a gente tem uma sociedade preconceituosa”.(Educ. MI).

A educadora fala como se a criança estivesse resguardada dos preconceitos existentes na sociedade, como se os conflitos étnico-raciais não perpassassem pelas instituições de ensino. Ela insiste na idéia de que “preconceito é coisa de adulto” e, assim, afirma trabalhar o natural. Deste modo, podemos questionar qual o parâmetro para ensinar o natural, ou até mesmo o que devemos entender por “natural”.

Uma vez assumido que vivemos em uma sociedade preconceituosa devemos, portanto, educar nossas crianças e re-educar os adultos a fim de se promover uma mudança social no sentido de reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais. Devemos ter em vista, como aponta Prado (1999), que a creche pode situar-se como espaço que contempla sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, evidenciando a diversidade sociocultural, produto e produtora de história, num espaço garantido e comprometido com a educação infantil, espaço de convívio com as diferenças, espaço de brincadeiras e de outras manifestações culturais, espaço de educação de crianças e também de adultos.

Concebendo a creche como um ambiente que contemple diferentes tipos de relações econômicas, culturais e étnico-raciais, devemos nos atentar para o potencial desta instituição em promover conflitos e tensões sociais que podem acarretar na construção de novas representações sociais. Estando os professores conscientes das problemáticas que envolvem as questões raciais, estes poderão ajudar na construção de representações positivas acerca do segmento negro

Alem disso,

“Deve-se salientar que a presença da professora é marcante para as crianças que estão na faixa etária correspondente à educação infantil. Investir em um trabalho de orientação de educadores que atendem esse nível de escolarização, sobretudo daqueles mais sensíveis e interessados em desmitificar idéias falsas sobre os negros, cristalizadas no imaginário da população, pode ser fundamental para enfrentar a questão racial”.(VALENTE, 2005:65)

7.5 QUANTO À NECESSIDADE DA CRIANÇA DE ENCONTRAR OBJETOS DE IDENTIFICAÇÃO PARECIDOS COM ELAS MESMAS?

No campo pessoal, identidade é:

“Aquilo que diferencia cada um e nós e só nos iguala a nós mesmos, mesmo que seja entendida num processo de transformação, é da ordem da representação e está localizada na consciência... Ela diz respeito à imagem como a pessoa se vê no plano subjetivo, como percebe o que *lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada*”. (SELAIBE e PENNA, Apud GOMES, 1995 p.42).

Tendo em vista este conceito de identidade visamos entender como as educadoras percebem a construção da identidade das crianças, ou seja, o modo como estas constroem suas próprias representações de si e do grupo ao qual pertencem. Para tanto, perguntamos as educadoras se elas percebem nas crianças a necessidade de encontrar objetos de identificação parecidos com elas mesmas.

60% das educadoras afirmaram que as crianças buscam objetos de identificação parecidos com elas.

“É o que eu falei do C., ele procura. Em específico da minha turma ele procura”.(Educ. C)

“Ah! Sim, principalmente nas atividades da casinha de boneca, alguns pedem a boneca negra. Nas atividades de artes quando vamos procurar figuras masculinas que representem o pai ou feminina da mãe, buscam uma figura com a cor da mãe, identificação física, se a mãe é morena tentam encontrar uma figura morena.” (Educ. N.)

Estas duas primeiras respostas partiram de educadoras que anteriormente afirmaram trabalhar a diversidade racial, sendo assim, para ambas que já apresentaram um esforço pedagógico no sentido de representar todas as crianças, a percepção da identificação das crianças com objetos parecidos com elas parece óbvia. Além disso, na última fala a educadora ainda cita os momentos em que essa identificação ocorre, tendo, portanto, ciência deste processo de construção da identidade da criança.

Por que crianças de 4 a 6 anos já apresentam uma identidade negativa, como comprova Cavalleiro (2000) em sua pesquisa?

Se já sabemos que algumas educadoras apresentam discursos e práticas preconceituosas em relação ao segmento negro, que nos recursos pedagógicos da creche os negros são pobremente representados e que a maioria das educadoras não trabalha a diversidade racial. Podemos inferir, portanto, que já na creche as crianças negras começam o processo de construção de uma imagem negativa de si e valorização da imagem do outro (branco), culminando em uma identidade que nega os elementos de sua própria origem, cultura e estética, tal como foi constatado pela pesquisa de Cavalleiro (2000).

Tais constatações podem ser reforçadas por outras repostas dadas pelas educadoras.

“Eles se identificam... É que nesta creche aqui não tem, mas na que eu trabalhei tinha um vídeo que era só de crianças então era um fundo

musical e o vídeo mostrava a criança sorridente, a criança correndo a criança brincando. E tinha todas as crianças... Criança japonesa, criança negra, branca. Aí eles mesmos se identificam... Os da turma de acordo com o do vídeo. Uma de cabelo enroladinho uma de japonesa..." (Educ. A).

"Ah! Eu acho que se tivessem mais recursos esta identificação seria bem mais tranqüila, porque eu não observo isto. Igual à bonequinha negra eu nunca tive criança que pedisse exatamente aquela, entendeu? Ou, por exemplo, está vendo a figura de um bebe negro no quadro de figuras e fala este sou eu nunca vivenciei isto mais em contrapartida tem uma fita do Bebê mais tem uma menininha loura de cabelos voando na nuvem e todo o mundo e toda a turma a identifica como a R. Talvez porque a figura do branco seja muito presente, entendeu?" (Educ. V)

"Eu acho que sim, só que na verdade falta porque a gente tem pouco material para trabalhar com isto, mas eu vejo, por exemplo, com a questão da Barbie, principalmente com o brinquedo da Barbie uma criança me perguntou por que não tinha uma Barbie de cabelo preto como o dela, entendeu? Então eu vejo que se ela perguntou é porque ela sente necessidade de ser representada".(Educ. M).

As três repostas dadas pelas educadoras apontam o reconhecimento da necessidade da criança de encontrar objetos de identificação, no entanto, todas elas justificam a dificuldade de identificação das crianças devido à falta de recursos que represente o sujeito negro.

Já constatamos no trabalho a dominância da figura branca nos recursos da creche e isto ajuda-nos, assim como as educadoras, a entender a não-identificação da criança com determinados objetos. Aliás, esta ausência da figura negra nos recursos pedagógicos imporá à criança negra a identificação com a cultura e estética branca como já vem ocorrendo a muito no Brasil nas instituições de ensino.

Souza (2002) aponta, em seu estudo, que muitas vezes as crianças revelam o desejo de serem brancas, de ter cabelo liso, em comparação a personagens de histórias infantis, reforçando a imagem que ela faz de si e negando sua condição racial.

Outra fala, que evidencia a necessidade de identificação da criança, aponta novamente um discurso preconceituoso da educadora:

Eu acho que tem porque, por exemplo... Agora eu me lembrei daquele DVD das Rodas Cantadas... (Educ. I)

*pesquisadora – Palavra Cantada?

É palavra Cantada... Que tem os Índios né. Eles ficam: _ Índio! Índio! Eles vêem que é uma coisa diferente é uma curiosidade. Eu acho importante que se tenha para trabalhar mais sobre isso (recursos).

(Idem)

Novamente evidencia-se a questão da comparação do negro com o diferente, ou seja, tanto o negro, como o índio, são os “diferentes”, os “curiosos”. A educadora afirma que é importante que se tenha recursos para trabalhar mais sobre isso (diversidade racial), no entanto, que tipo de trabalho será feito com base nesta postura marcada pela comparação e valorização de uma cultura em detrimento de outra?

“São as relações de poder que fazem com que “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder.” (SILVA, 2005:87)

Deste modo, faz-se necessário uma postura pedagógica crítica, na qual a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, deve ser colocada permanentemente em questão.

A definição da identidade do sujeito negro abarca diversos conflitos já esboçados pelo trabalho, ou seja, a política de branqueamento a muito praticada no Brasil, juntamente com outros mecanismos de desvalorização da cultura negra,

dificulta a construção de uma identidade negra que aceite a estética, valores e culturas afro-descendentes, uma vez que estas são estereotipadas e carregadas de significados negativos.

“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 estereótipo inferiorizantes às suas diferenças adscritivas” (CERQUEIRA, 2005, 107).

No relato de uma das educadoras fica claro o desconhecimento da mesma em relação ao processo histórico aos quais os negros foram submetidos desde a escravidão até os dias atuais, ou seja, a educadora não entende os mecanismos de discriminação aos quais os negros são submetidos desde criança e que os fazem negar sua ancestralidade africana.

“Tinha uma criança que estava sempre com o carrinho brincando, essa criança era negra e sempre queria a boneca negra, né, eles estavam brincando com o carrinho e a hora que a mãe chegou ela se espantou de ver a boneca negra com ele, mas foi à escolha dele.” (Educ. MI)

*Pesquisadora – Mas qual foi à fala da mãe?

“Ela fez um ar de espanto e disse: _ Felipe! Assim, sabe. Eu fiz como se nada..., assim eu nem toquei no assunto e ela também não tocou. Gente... Por que né? Foi uma escolha dele não fui eu. Será que ela pensou que foi a Miriam que deu? Mas foi escolha dele”. (Idem)

A educadora não compreende a atitude da mãe em “estranhar” o fato de sua criança estar brincando com uma boneca negra, ou seja, esta educadora não tem consciência da existência de um ideal de branqueamento que provoca a negação da identidade negra pelo sujeito negro. Deste modo, evidencia-se que a educadora não tem formação para entender os motivos que levaram esta mãe a negar sua origem e a do filho, demonstra-se, também, que a educadora não está preparada para atuar frente aos conflitos raciais. Isto aponta que os educadores, nem mesmo nos seus

cursos de formação, foram instigados a questionar os mecanismos discriminatórios aos quais os negros foram submetidos no seu processo de inserção social desde o período pós-abolição.

Frente a estas constatações entende-se o porquê de os educadores não perceberem a relevância de se trabalhar a diversidade racial, ou seja, estes não possuem respaldo teórico-crítico, acerca das relações raciais, para ajudar as crianças no processo de construção de uma identidade que corresponde ao seu grupo étnico-racial.

Um professor que não refletiu minimamente sobre a dialética das relações raciais não pode promover o fortalecimento da auto-estima e da identidade das crianças negras, por meio de uma prática pedagógica sistematizada que favorece a construção de uma memória positiva em relação aos afro-descendentes.

“Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista”.(SILVA, 2005:102)

Outro modo de negligenciar a construção da auto-estima e da identidade negra é afirmar ou consentir com o fato de as crianças negras não precisarem de objetos de identificação parecidos com elas mesmas, ou seja, recursos que valorizem sua condição étnico-racial, ao invés de impor-lhes recursos nos quais não são representadas. Esta postura negligente foi identificada na fala de outras educadoras:

Não, eu acho que não, pelo menos na referencia da minha turma. Na minha turma não... Eu tenho o L... (branco) que sempre vai no boneco da casinha, no negro... É ele é branco. E o I... (negro) Não sabe falar ainda e quando eu dou revista para procurar, também acho que não, mas devido também a essa dificuldade dele se expressar. (Educ. CA).

É interessante o fato da educadora colocar que crianças brancas gostam de brincar com as bonecas negras, sinal que a questão da aceitação da diferença é trabalhada na turma, no entanto, ela coloca que a “dificuldade de se expressar” das

crianças a impede de saber acerca da necessidade ou não de identificação. Mesmo sem certeza, ela afirma que não percebe a necessidade da criança de encontrar objetos de identificação parecidos com elas mesmas. Esta afirmação caminha para a não-valorização da construção da identidade da criança com base em sua origem etno-racial, uma vez que a educadora pode não perceber que os valores que as crianças estão internalizando na creche são predominantemente branco europeu.

“Eu percebo que tem esta necessidade, mas na minha turma, por exemplo, o que mais demonstra isto foi à questão do gênero e não questão da raça. Ressaltou mais a identificação das crianças com as bonecas com os personagens, esta questão racial ainda não apareceu”.(Educ. J).

A educadora só percebe a questão da diversidade no que se refere ao gênero. Esta é uma postura muito encontrada no âmbito acadêmico, ou seja, muitos estudos (ABRAMOWICS (2003); CIPOLONE (2003); BECCHI (2003) FINCO (2003)) vêm no sentido de esclarecer as relações de gênero e estes estudos adentram o curso de formação de professores, no entanto as relações raciais ainda não ganharam espaço suficiente nestes cursos de formação, pelo que se percebe.

Novamente fica evidente a idéia de se esperar o conflito para contemplar o trabalho com a diversidade racial na prática pedagógica. Sabendo que a identidade das crianças não é construída com base apenas nas relações de gênero, pode-se destacar que a falta de representação do negro nos recursos pode acarretar às crianças uma identidade fragmentada ou distorcida.

“O que eu acho disto? Eu acho importante ela se identificar... Eu acho importante ter, eu acho bom ter não por nada, mais sei lá...” (Educ. F).

Esta última frase mostra a desconhecimento da educadora acerca tanto da construção da identidade como das relações raciais, evidenciando mais uma vez a falta de preparo das educadoras para lidarem com a temática do racismo e da diversidade racial.

Sendo assim, devemos prever que o círculo vicioso instaurado por uma educação preconceituosa recorrente deve vir a ser quebrado, já que o educador pode e deve ser reeducado. (VALENTE, 2005).

7.6 QUANTO À MANIFESTAÇÃO DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL ENTRE AS CRIANÇAS.

80% das educadoras afirmaram não haver preconceito nem discriminação de qualquer tipo entre as crianças. A maioria das respostas dadas pelas educadoras vem no sentido de negar o preconceito e a discriminação entre as crianças. No entanto, algumas falas evidenciam outros aspectos passíveis de reflexão.

'Não, ainda não. Nem o ano passado, nem esse ano. Entre eles não. Nem de funcionários com eles.'" (Educ. CA).

A fala destacada acima coloca o fato de não haver discriminação racial por parte dos funcionários. Isto evidencia uma postura de atenção sobre as relações entre adulto-criança dentro da creche. É importante que o educador tenha consciência da dimensão e da influência que as relações dentro da creche têm sobre as crianças, pois é a partir destas relações e das comunicações advindas das mesmas que crianças e adultos constroem, transformam e compartilham suas representações sociais.

Segundo Moscovici (2003) as representações sociais entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos, ou seja, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nos ligamos uns aos outros.

“Entre elas não, porque eu tenho uma criança negra, né, na minha turma e até hoje não notei nada, ninguém evitou eles, até então não”.(Educ. I)

Esta educadora diz não perceber a discriminação das crianças pelo fato de as crianças brancas não terem evitado seu amigo negro, assim, a educadora não leva em conta que existem maneiras muito mais sutis de discriminação do que o distanciamento de uma criança pelo grupo ou por outra criança.

“Não, até agora não, pelo contrário se relacionam muito bem, até na hora da chamadinha eles buscam pelas características físicas: ah! Quem tem cabelo enrolado? Este cartãozinho é de quem tem cabelo enrolado, loiro ou o cabelo preso ou está com o cabelo assim, chinelo assim.” (Educ. N)

Esta educadora que afirmar a inexistência de atitudes preconceituosas descreve como é a relação entre as crianças no que diz respeito às diferenças, assim ela mostra que o fato de a diferença ser valorizada pelas crianças anula possíveis posturas preconceituosas.

‘Não o que teve assim foi exclusão, mas... Assim, eu não diria racial, mas foi, assim, falta de empatia mesmo “. (Educ. V).

Nesta frase a educadora nega o preconceito racial entre as crianças, mas acaba por evidenciar a existência de discriminação (exclusão) entre elas, no entanto por outros motivos que ela não deixa claro.

20% das educadoras disseram haver algum tipo de preconceito.

Não são todas, mas tem assim alguns episódios. (Educ. A).

*Pesquisadora – Episódios de discriminação racial ou de outro tipo?

Não, acho que não racial. No grupo que eu estou, agora o que eu percebo, é assim: tem menina que brinca só com menina e tem menino

que brinca só com menino. Então, eles não se misturam, mas não na questão racial... (Idem)

A educadora afirma existir discriminação em relação ao gênero evidenciando, assim, que as relações de gênero não passam despercebidas pelas educadoras. “Há significativa teorização a respeito de classe e gênero, mas muito pouco sobre a questão da raça” (Gandin et. al. 2002:276) Não se pode esquecer que as categorias, classe, raça, gênero, estão entremeadas e que fazer análise crítica de raça não significa ignorar as questões de gênero ou de classe. (GANDIN et. al., 2002)

Olha na minha turma não. Já aconteceu e posso te dizer que não encontrei problema nenhum... Eles não trazem este preconceito. (Educ. M).

*Pesquisadora – Você diz nesta faixa etária?

Não nesta faixa etária, mas na minha turma do maternal C, porque eu acredito que isto venha da família, entendeu? Então a gente não pode generalizar que todos desta faixa etária não têm preconceito, pelo menos as famílias dos meus alunos, não trás isto daí. (Idem)

A educadora destaca que manifestações de discriminação já aconteceram, mas não na turma que ela está agora. Além disso, ela diz que não se pode generalizar, ou seja, ela não está dizendo que isso não possa ocorrer nesta faixa etária, mas que não percebeu manifestações de preconceito na turma dela.

Uma afirmação importante que esta educadora faz vem no sentido de responsabilizar a família pelas práticas de preconceito e discriminação, mas alega que as famílias das crianças de sua turma não evidenciaram tais práticas. Deste modo, a educadora evidencia as influências da sociedade na instituição de ensino.

“Na escola se encontram todas as relações que se desdobram na sociedade. Ali, estão presentes diferentes maneiras de significar o mundo, as pessoas, a vida, entretanto só são admitidas as manifestações da cultura que pretende ser a dominante, sendo as demais abafadas. Enquanto esta situação perdurar, a escola não estará favorecendo o crescimento humano de cada um dos seus integrantes: alunos, professores, funcionários, tampouco daqueles que

a influenciam, as entidades mantenedoras e os especialistas em educação". (SILVA, 1988:108).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Encontro racismo e preconceito nas coisas da escola? Sim, e muito; e, como poderia ser de outro modo? Estamos falando de uma instituição que: busca homogeneidade (remanejamentos, etc.); tem um perfil de bom aluno, do bom professor, acredita que existe o melhor método, uma única melhor maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego a escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem..." (Kramer, 1995, p.69).

No exercício de desvelar as relações raciais na educação infantil constatamos que o preconceito racial perpassa por esta instituição do mesmo modo que assola veladamente o segmento negro na sociedade brasileira de um modo geral. Os mecanismos de discriminação operam sobre as crianças negras por meio dos recursos pedagógicos da creche, bem como pela prática pedagógica das educadoras.

A falta de recursos pedagógicos que visam representar o negro positivamente acarreta na não-construção de uma identidade afro-descendente pela criança negra, ou seja, a mesma se desenvolve no ambiente educacional a partir dos modelos branco europeu de valores, cultura e estética. Deste modo, aprendendo desde muito cedo a negar sua condição étnico-racial.

As representações construídas acerca do segmento negro, bem como da criança negra, identificadas no discurso das educadoras, reforçam o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento, demonstrando que os profissionais da educação não compreendem a dinâmica do racismo na nossa sociedade e por isso reproduzem o mesmo no contexto escolar.

Foram identificadas, portanto, representações negativas acerca das crianças negras, tais representações indicam a idéia do negro como "o diferente", "o escurinho", "o que causa curiosidade", etc.

Deste modo, a falta de representação ou a sub-representação dos negros nos recursos pedagógicos e a representação social negativa do negro por parte de algumas educadoras são compartilhadas cotidianamente entre as crianças e adultos, que estão inseridos no contexto da creche, impedindo que outras representações, positivas, acerca do segmento negro sejam construídas. Assim, os mecanismos de

discriminação das crianças negras são legitimados na comunicação e nas práticas sociais e de ensino, dos indivíduos inseridos no contexto educacional.

Para agravar, une-se a estas constatações, a falta de prática pedagógica que vise à valorização da diversidade racial, ou seja, a maioria dos educadores não combate o racismo através de sua prática pedagógica, uns por acharem que o racismo não existe, outros por não saberem como fazer.

Algumas medidas isoladas foram identificadas no sentido de valorizar as características do afro-descendente, mas não foi constatada nenhuma prática efetiva e ampla o suficiente que visasse construir outras identidades do mesmo modo que a identidade, a cultura e os costumes brancos o são.

Entendemos desta forma, que os educadores, que atendem a pequena infância, não estão sendo preparados para incorporarem em sua prática a diversidade racial, deste modo às crianças vivenciam um espaço de socialização que não respeita suas origens étnico-raciais e que não promove a valorização da diferença. Deste modo, fazem-se necessárias medidas mais efetivas de combate ao preconceito racial nas instituições de ensino que atendem as crianças na pequena infância.

Para tanto, é necessário que a temática do racismo seja abordada nos cursos de formação e que os currículos escolares sejam multirraciais e multiculturais, mas, acima de tudo crítico. Ademais, a diferença deve ser mais que tolerada ou respeitada pela instituição de ensino, ou seja, ela deve ser colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2005)

"Para os sistemas de ensino acertarem os passos com os afro-brasileiros, é preciso bem mais do que as importantes iniciativas e justas vontades do Movimento Negro através de seus grupos organizados. Urgem políticas vinculadas aos objetivos macro, estabelecidos para a nação brasileira e articuladas aos diferentes setores sócio-culturais que formam a sociedade. Já não Bastam as políticas pontuais, de curta duração ou impraticável execução, ou ainda de caráter assistencialista [...]. Políticas geradas no atual contexto de globalização econômica e social, sem entretanto perder de vista o pluralismo cultural de nosso país, as identidades dos diferentes grupos étnicos e sociais, as necessidades dos diferentes setores da população." (SILVA, 1997, p. 47)

UNICAMP - FE - BENEVOLENTIA

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social: uma genealogia do conceito.** *Comum* - Rio de Janeiro: 2004 v.10 - nº 23 - pp. 122 a 138.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** *Estud. afro-asiát.* 2002, vol.24, nº.2, p.247-273.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12/05/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria especial de políticas de promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília – DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMINO, Leôncio; et al. **A Face Oculta do Racismo no Brasil: Uma Análise Psicossociológica.** *Revista Psicologia Política*, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CERQUEIRA, Valdimira S. **A Construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar**. IN OLIVEIRA, Iolanda et. al. (orgs). Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

CHAGAS, Conceição. Negro: uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIAVENATO, Julio. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DÓRIA, Antonio. **O Preconceito em Foco: Análise de Obras Literárias Infanto-Juvenis: Reflexões sobre História e Cultura**. São Paulo, Paulinas, 2008. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.

DUVEEN, Gerard. Prefácio de MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FARIA, Ana Lúcia. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Educ. Soc. Vol.26 nº 92. Campinas, 2005.

FARIA, Ana Lúcia (org.). **Educação Infantil e Gênero**. Pró-posições. v.14, n. 3, 2003.

FARIA, Sonimar. **História e Políticas de Educação Infantil**. IN FAZOLO, Eliane; (organizadora) et. al. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FAZOLO, Eliane et. al. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERNANDES, F. **A integração dos Negros na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympo, 1975. 573p.

GANDIN, Luís. et. al. Para além de uma educação multicultural: tória racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Glória Ladson-Billings) **Educação & Sociedade**, nº 79, 2002 p. 275-293.

GRANDIN, Luciane A. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação**. Campinas, SP: [s/n], 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVICH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais** 7ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. *Estud. av.*, 2004, vol.18, no.50, p.21-30.

IANNI, Octavio. **Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil**. *Estud. av.*, Jan./Abr. 2004, vol.18, nº.50, p.6-20.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995

KUHLMANN Jr, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Helena. **Educação e Identidade da Criança Negra**. In MELO, Regina e COELHO, Rita (orgs.). Educação e discriminação dos negros. Belo Horizonte, IRHJP, 1988. p. 53 – 58.

MATTOSO, Kátia de Queirós. Ser escravo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990

MENEZES, Waléria. **O Preconceito Racial e Suas Repercussões na Instituição Escola**. Fundação Joaquim Nabuco – MEC. Trabalhos para discussão n. 147, 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/> Acesso em: 02/09/2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVECHELOVICH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais** 7ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. *Estud. av.*, Jan. /Abr. 2004, vol.18, n°.50, p.57-60. OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A Mobilidade social dos negros brasileiros**. Rio Janeiro: EPEA, 2004.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 1982. 2ª Ed.

PINTO, Regina. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa, n°108, 1999, p. 199-231

PRADO, Patrícia. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**. n.28, p.110-118, 1999.

SANTOS, Erisvaldo. **Escola e Identidade Étnico-Racial**. In ROMÃO, Ivan (org) et. al. *As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação*. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997. p.60 – 73

SANTOS, Normando. **O Educador e a Luta Contra o Racismo**. In ROMÃO, Ivan (org.) et. al. *As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação*. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997. p.75 - 80

SILVA, Ana. **Ideologia do Embranquecimento**. In ROMÃO, Ivan (organizador) et. al. *As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação*. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997. p. 10-20

SILVA, Claudilene. **A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras**. IN OLIVEIRA, Iolanda et. al. (orgs). *Negro e Educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; AMPED, 2007. p. 153-170

SILVA, Maria. **Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação**. In ROMÃO, Ivan (organizador) et. al. *As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação*. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997. p. 22-37

SILVA, P. B. G. e. **Cultura negra e experiências educativas**. In MELO, Regina e COELHO, Rita (organizadoras). *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte, IRHJP, 1988. p. 53-58.

SILVA, P. B. G. e. **Pode a educação prevenir contra o racismo?** In: Reunião Preparatória para Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001, São Paulo. *Anais das Reuniões Nacionais*

Preparatórias à Reunião mundial. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos, 2001. p. 20-42.

SILVA, P. B. G. e. **Vamos acertar os passos? Referências Afro-brasileiras para o sistema de ensino.** In ROMÃO, Ivan (org.) et. al. As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997. p.41- 57

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SOLIGO, Ângela F. **O Preconceito Racial no Brasil: Análise a partir de adjetivos e contextos.** 2001. 231f. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Curso de Pós-graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SOUZA, Yvone. **Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

TEIXEIRA, Francisco. **História Concisa do Brasil.** 2ª Ed. São Paulo: Global, 2000.

UNICEF; UNIFEM. **Desigualdades Raciais e de Gênero entre Crianças, Adolescentes e Mulheres no Brasil, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** disponível em: <http://www.unifem.org.br/> . Acesso em: 25/11/2007.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica.** Revista Brasileira de Educação. N° 28, 2005. p.62-76.

VASCONCELOS, Iara. **História e Políticas de Educação Infantil.** IN FAZOLO, Eliane; (organizadora) et. al. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108p.

ANEXO I

➤ *Entrevista Escrituraria*

1 – Há quanto tempo você mora no Bairro onde a creche está localizada?

Escrituraria – Há 12 anos.

2 – Como você percebe a situação socioeconômica da comunidade que mora no bairro?

Escrituraria – Tem melhorado... Pelo fato de prédios estarem vindo, pelo preço do apartamento. O nível em termos de quantidade está melhorando. Mas tem uma parte que está em situação crítica do lado, também, da questão financeira porque tem gente que mora em terreno invadido, de casa invadida. É misturado!

➤ *Entrevista Diretora*

1 – Como você percebe a situação socioeconômica das crianças que a creche atende?

Diretora - Aqui Carol... Tem quem tem condição alta e quem não tem nada. A gente atende Betel (Bairro de Paulínia que faz divisa com Campinas) aqui também, Atendemos crianças que moram em Campinas e em Paulínia. Atendemos crianças de classe média alta e de classe baixa. Tem gente desalojada.

ANEXO II

***Relação dos livros que as educadoras alegaram utilizar mais com as crianças.**

Educadora Cíntia:

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *O Rabo do Gato*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Gato e Rato)

_____. *Fogo no céu*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *Pato magro e pato gordo*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994

_____. *Galinha choca*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994

_____. *A boca do sapo*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994

Educadora Mônica:

AMORIM, Patrícia. *E Agora?* Revisão Nira Silveira. Santa Catarina, Sabida, [s.d].
(Coleção Fantasia dos Dentinhos)

_____. *O sorriso de aninha*. Santa Catarina, Sabida, [s.d].

_____. *A balinha sapeca*. Santa Catarina, Sabida, [s.d].

_____. *Dente doente*. Santa Catarina, Sabida [s.d].

_____. *Que susto!* Santa Catarina, Sabida, [s.d].

_____. *A linda janelinha*. Santa Catarina, Sabida, [s.d].

_____. *Uma tarde diferente*. Santa Catarina, Sabida [s.d].

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *Atchim!* 7 ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Os Pingos)

_____. *Tesoura não é cenoura*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *Que bicho será?* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *Buá... Buá... O Que Será?* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *Que mistério!* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *O aniversário*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. *A volta ao mundo*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

_____. Que barulho é este? 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

LIMA, Maria (Adaptação). *O lobo e os sete cabritinhos*. São Paulo, Impala, 1999 (Coleção Diamante)

SILVA, Irami (tradução). *Descobrimo Coisas: Sons*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: formas*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: cores*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: tamanhos*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: opostos*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: comprar*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: contar*. São Paulo, Scipione, 1995.

_____. *Descobrimo coisas: observar* São Paulo, Scipione, 1995.

ALBISSU, Nelson. *Pais e Mães*. Ilustrações Andréa Vilela. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007

Educadora Isaura:

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *Chuva!* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Gato e Rato)

_____. *Galinha choca*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994

MAIA, Vitor. *O boitatá: guardião da floresta*. Coleção Seres Encantados. São Paulo, DCL, 1998.

_____. *Saci sapeca*. São Paulo, DCL, 1998.

Coleção Disney 1. Ed. Siciliano Pluto no sítio

Educadora Vaneide:

BOOKS, Grandreams. *Na floresta*. Tradução Carol Fischer. Ilustração David Crossley. [S.l.], ABCPRESS, 2006. (Coleção: quem mora aqui?)

_____. *No mar*. ABCPRESS, 2006

_____. *Na fazenda*. ABCPRESS, 2006

_____. *No jardim*. ABCPRESS, 2006

_____. *No bosque*. ABCPRESS, 2006

Pasta de Figuras – pessoas: Elaborada por educadoras da creche, com figuras retiradas de diversas revistas.

Educadora Julia:

BOOKS, Grandreams. *No bosque*. Tradução Carol Fischer. Ilustração David Crossley. [S.l.], ABCPRESS, 2006. (Coleção: quem mora aqui?)

AMORIM, Patrícia. *O sorriso de aninha*. Revisão Nira Silveira. Santa Catarina, Sabida. (Coleção Fantasia dos Dentinhos)

MAIA, Vitor. *Saci Sapeca*. Coleção Seres Encantados. São Paulo, DCL, 1998.

PINTO, Gerusa Rodrigues. *Juju a estrelinha preguiçosa*. [S.l.]: Fapi, s/d, s/p. (Sonho e Fantasia).

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *Atchim!* 7 ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Os Pingos)

Educadora Nária:

SIGUEMOTO, Regina. *Ai, que medo*. 6. ed. São Paulo, Scipione, 2001 (Coleção Leiturinhas)

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *Atchim!* 7 ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Os Pingos)

_____. *Que Barulho é Este?* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

MACDONEL, Patrick. *Artur faz arte*. São Paulo, Girafinhas, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed. Ilustrações de Claudius. São Paulo, ática, 2004

Educadora Miriam:

MAIA, Vitor. *O boitatá: guardião da floresta*. Coleção Seres Encantados. São Paulo, DCL, 1998.

PINTO, Geresa Rodrigues. *O Patinho medroso*. Belo Horizonte: Fapi, s/d.

RISCINO, Helena. *Chapeuzinho vermelho*. Ilustrações Claudio Filippo. São Paulo, Maltese, 1995.

LIMA, Maria (Adaptação). *O lobo e os sete cabritinhos*. São Paulo, Impala, 1999. (Coleção Diamante).

MUNIZ, Flávia. *O jogo do pega-pega*. São Paulo, FTD, 1994.

Educadora Fabiana:

LIMA, Maria (Adaptação). *O lobo e os sete cabritinhos*. São Paulo, Impala, 1999. (Coleção Diamante).

_____. *Pinóquio*. São Paulo, Impala, 1999.

_____. *Peter Pan*. São Paulo, Impala, 1999.

_____. *Aladim*. São Paulo, Impala, 1999.

_____. *A Bela Adormecida*. São Paulo, Impala, 1999.

_____. *A Polegarzinha*. São Paulo, Impala, 1999.

- _____. *As viagens de Gulliver*. São Paulo, Impala, 1999.
- _____. *Mogli, o menino-lobo*. São Paulo, Impala, 1999.
- _____. *O patinho feio*. São Paulo, Impala, 1999.
- _____. *A pequena sereia*. São Paulo, Impala, 1999.
- _____. *O soldadinho de chumbo*. São Paulo, Impala, 1999.
- _____. *Os músicos de Bremen*. São Paulo, Impala, 1999.

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *O Rabo do Gato*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Gato e Rato)

- _____. *Fogo no céu*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *Pato magro e pato gordo*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994
- _____. *Galinha choca*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994
- _____. *A boca do sapo*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994

***COLEÇÃO FANTASIA DOS VEGETAIS**

Educadora Ana Carolina:

FRANÇA, Eliardo; FRANÇA, Mary. *Atchim!* 7 ed. São Paulo, Ática, 1994. (Coleção Os Pingos)

- _____. *Tesoura não é cenoura*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *Que bicho será?* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *Buá... Buá... O Que Será?* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *Que mistério!* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *O aniversário*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *A volta ao mundo*. 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. *Que barulho é este?* 7. ed. São Paulo, Ática, 1994.

*Utiliza também livros que tenham animais.

Educadora Alessandra:

PINTO, Gersa Rodrigues. O Jardim de Ceci. Belo Horizonte: Fapi, s/d.

RISCINO, Helena. Chapeuzinho vermelho. Ilustrações Claudio Filippo. São Paulo, Maltese, 1995.

SILVA, Antônio. Maria-fumaça. Ilustrações Zeflávio Teixeira. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001

COELHO, Ronaldo. Macaquinho. Ilustrações Eva Furnari. Belo Horizonte: Editora LÊ, [s/a]

BRAIDO, Eunice. O Açúcar. Ilustrações Fradinho e Santana. São Paulo: FTD, [s/a]

Anexo III

ENTREVISTAS TRANSCRITAS

➤ *Entrevista: Educadora F*

1 – Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem de trabalhar, qual a importância que você acha em trabalhar estes livros que você escolheu?

Educadora F – Estes por causa dos animais e suas características. Este por causa das frutas, os contos de fadas com a coleção “Diamante”, descobrindo coisas que trabalha objetos, cores, formas e a coleção “Gato e Rato”. Trabalho todos da coleção “Diamante”. E tem os que eu trago de casa, que eu aproveito mais do que estes.

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora F – Não eu nem entro neste tema porque não tem problemas, não têm crianças negras, né?! Então nem entro neste assunto, mas eu vejo que eles não têm preconceito.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora F – Não, muito pouco, muito pouco, nos brinquedos, livros, material didático, muito pouco.

***Caroline – E qual a importância de ter a presença do sujeito negro nestes recursos?**

Educadora F – Justamente para não haver este preconceito, para a gente trabalhar todas as raças, todas as cores que é todo o mundo igual.

4 – Você percebe nas crianças a necessidade de encontrar objetos de identificação parecidos com elas? Quais?

Educadora F – O que eu acho disto? Eu acho importante ela se identificar.

***Caroline** - Por exemplo, você disse que você não tem o problema com a questão do racismo, mas você acha que uma criança negra tem necessidade de uma boneca igual a ela? Por que você já teve outras turmas, com crianças negras, você acha que tem esta necessidade de ter uma boneca negra ou você acha que não?

Educadora F – Eu acho importante ter, eu acho bom ter não por nada, mais sei lá...

5 - Você percebe entre as crianças manifestações de preconceito, discriminação?

Educadora F – De forma alguma, não. Em outras turmas eu já tive crianças negras e nunca vi este tipo de preconceito.

➤ **Entrevista: Educadora J**

1 – Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem, importância de trabalhar com eles?

Educadora J – Eu escolhi estes livros porque agente faz um trabalho mais de exploração e de teatro com eles então, assim foram livros que marcaram bastante a história da turma pela questão do dramatizar estas histórias. Animais, higiene bucal, folclore (história do saci), Monteiro Lobato as crianças puderam ver estas figuras no sítio do Pica Pau, também a questão de fazer travessuras que é bem coisa de criança sapeca...

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora J – Eu não especifico muito esta questão não, não ressalto porque não foi uma coisa muito trazida pelas crianças como uma questão como um conflito. Eu não senti isto, eu acho que flui da minha turma muito naturalmente e eu não faço um trabalho específico disto mesmo porque acho que é uma coisa que flui natural, não tem o que ressaltar.

3 – Sobre os recursos que tem aqui na creche, os recursos pedagógicos, você percebe a presença do sujeito negro nestes recursos e no contexto da creche?

Educadora J – Eu percebo pouco isto, a figura do negro ainda está relacionada com alguns valores como a tia Anastácia, a questão dos empregados, o Negrinho do pastoreio, eu vejo não só aqui, mas na literatura infantil que isto está mudando um pouco. Eu acho que a gente conseguiu trazer mais esta figura do negro na boneca, a gente tem quatro, três bonecas, mas ainda é bem menor do que as brancas, né?!

4 - Você percebe nas crianças a necessidade de encontrar objetos de identificação parecidos com elas?

Educadora J – Eu percebo que tem esta necessidade, mas na minha turma, por exemplo, o que mais demonstra isto foi à questão do gênero e não questão da raça.

Ressaltou mais a identificação das crianças com as bonecas com os personagens, esta questão racial ainda não apareceu.

5 – Se você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito de discriminação, você já percebeu?

Educadora J – Na minha turma nunca notei isto não.

***Caroline – E em turmas anteriores?**

Educadora J – Não, nunca notei.

➤ **Entrevista: Educadora N**

1– Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem, a importância de trabalhar estes livros com eles?

Educadora N – Eu trabalho porque têm vários assuntos que eu posso trabalhar com o grupo, por questão de medo, ajudar o amigo, quando está doente, artes, pintura, tudo relacionado com as atividades daqui da creche.

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora N – Eu trabalho na questão da chamadinha que eu fiz, no cartaz coloquei diferentes raças para mostrar as diversidades que tem para eles entenderem que tem pessoas diferente tanto fisicamente, quanto ao gosto, o que gosta. Trabalhei agora neste semestre “Menina Bonita do Laço de Fita”. Que até teve um caso que a mãe de uma das crianças comentou que a filha perguntou por que a pessoa era marrom. Então, Justamente, eu trouxe este livrinho para que ela pudesse entender que existe esta diversidade em qualquer lugar não só aqui na creche.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora N – Não, eu acho que não têm, justamente, eu tive que trabalhar com um livrinho que eu trouxe meu porque não tinha aqui na creche.

***Caroline – E qual a importância de trabalhar com estes recursos?**

Educadora N – Acredito que como respeito às outras crianças, para elas aceitarem estas diferenças, para poder quando crescer saber as diferenças. Pelo respeito principalmente

4 – Você percebe nas crianças a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecidos com elas?

Educadora N – Ah! Sim, principalmente nas atividades da casinha de boneca, alguns pedem a boneca negra. Nas atividades de artes quando vamos procurar figuras

masculinas que representem o pai ou feminina da mãe, buscam uma figura com a cor da mãe, identificação física, se a mãe é morena tentam encontrar uma figura morena.

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito de discriminação, entre elas você já percebeu?

Educadora N – Não, até agora não, pelo contrário se relacionam muito bem, até na hora da chamadinha eles buscam pelas características físicas: ah! Quem tem cabelo enrolado? Este cartãozinho é de quem tem cabelo enrolado, loiro ou o cabelo preso ou está com o cabelo assim, chinelo assim.

➤ **Entrevista: Educadora C**

1– Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem, a importância de trabalhar estes livros com eles?

Educadora C – Bom! Primeiro eu escolhi a coleção pelo fato de ter animais. Pela idade do maternal, escolho pela associação e a diferença dos bichinhos. Cada livrinho da coleção teve uma proposta.

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora C- Bom necessário é. Aqui na creche a gente trabalha em relação à turma, porque tem crianças negras e crianças de pele clara que são brancas. Na casinha da boneca nós temos as bonequinhas; eu vejo que o C... na hora de brincar ele sempre pede a mulata, e ela é negra, e ele também é negro. Então, eu não sei se eles já conseguem fazer essa associação da cor da boneca com a cor deles. Mas eu comento com eles, pois vivenciei a questão do Pedro (filho da educadora) por uma pessoa próxima a ele ser racista e passar isto pra ele; como eu converso com o meu filho em casa que cada um tem uma cor de cabelo, uma cor de olho e uma cor de pele que isto não faz uma pessoa ser melhor ou não que a outra. Então, aqui na creche eu tento estar transmitindo isto para eles.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora C – Bom! Acho que recurso mesmo não tem, a gente tem mais é a casinha da boneca... E as bonecas dos fantoches que veio do projeto sexual. E livros eu acho que é pouco dá pra você trabalhar a diferença, mas não especifico em alguns livros do ser diferente, mas não em relação mesmo a cor de pele, em ser negro e ser branco. Importante é porque eles vão conviver no meio de uma sociedade, tem que começar já trabalhando a personalidade deles e saber destas diferenças para respeitar mesmo.

***Caroline – E destes materiais que têm... Como você utiliza, por exemplo, a boneca?**

Educadora C – Por exemplo, a boneca eu mostro que a boneca que tem a pele morena que é negra, que tem a pele clara que é branca, que o C... associa que a pele do C... é igual da bonequinha e a outra também e a cor do olho tem alguém que tem o olho desta cor que é parecido com a cor da bonequinha ou não, né, trabalhar a diferença. Eles são tão pequenininhos, mas dá para trabalhar.

4 – E você percebe na criança a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecida com elas mesmas?

Educadora C – É o que eu falei do C..., ele procura. Em específico da minha turma ele procura.

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito, discriminação?

Educadora C – Não na minha turma não.

➤ **Entrevista: Educadora V**

1– Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem, a importância de trabalhar estes livros com eles?

Educadora V – O quadro de figuras trabalha oralidade nesta faixa etária de dois anos e livros de música porque dá para trabalhar bastante oralidade e vocabulário.

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora V – Carol falar assim que eu trabalho especificamente assim, eu acho que eu estaria mentindo, eu tento trabalhar nas cores como, por exemplo, o quadro de figuras tem a figura do negro, do índio, aí eu consigo mostrar as figuras, mas falar que eu trabalho especificamente, não.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora V – Fazendo uma análise bem rápida a casinha da boneca de todas as bonecas tem uma só negra. Os livros de conto de fadas, por exemplo, que é sempre bem visto nesta idade... A chapeuzinho vermelho não é negra, a branca de neve não é negra, então a presença desse grupo racial não está inserido não.

4 – Você percebe nas crianças a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecidos com elas?

Educadora V – Ah! Eu acho que se tivessem mais recursos esta identificação seria bem mais tranquila, porque eu não observo isto. Igual a bonequinha negra eu nunca tive criança que pedisse exatamente aquela, entendeu? Ou, por exemplo, está vendo a figura de um bebe negro no quadro de figuras e fala este sou eu nunca vivenciei isto mais em contrapartida tem uma fita do Bebê mais tem uma menininha loura de cabelos voando na nuvem e todo o mundo e toda a turma identifica ela como a Rafaela. Talvez porque a figura do branco seja muito presente, entendeu?

5 - Se você percebe entre as crianças desta turma e ou de outras que você tenha trabalhado nesta faixa etária algum tipo de manifestação de preconceito de discriminação, entre elas?

Educadora V – Não o que teve assim foi exclusão, mas... Assim eu não diria racial, mas foi assim falta de empatia mesmo.

➤ **Entrevista: Educadora M**

1 – Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem de trabalhar, qual a importância que você acha em trabalhar estes livros que você escolheu?

Educadora M - Na verdade na coleção dos pingos eu trabalhei o nome da turma, né, em relação do nome das turmas, do porque dos pingos a origem dos pingos, os diversos temas abordados na coleção dos pingos. Depois a coleção das formas foi para trabalhar os conceitos mesmo formas, sons... Os clássicos na verdade, "O lobo e os sete Cabritinhos" eu trabalhei para ensinar quantidade, noções matemáticas, valores como obediência, pedido da mãe, etc. Dos dentinhos para trabalhar a higiene dos dentes, os cuidados com os dentes. O livro da família eu trabalhei de forma mais abrangente, das pessoas que moram na casa, dentro de um conceito atual de família

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora M – Eu trabalho de forma bem natural, na verdade, pra mim a questão do negro é uma pessoa como todas as outras, ela só tem uma cor de pele diferente. E na verdade eu coloco também a questão da diferença da cor da pele deles que tem a pele mais forte pode ficar mais tempo no sol, entendeu? Quando eu coloco a questão da diferença de cor de pele eu coloco tanto os que têm pele escura como os negros como os que têm pele clara como os louros. Na verdade a gente trabalhou a diversidade mesmo como um todo como negro, branco, moreno, as diferentes características das pessoas.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora M – Olha, Carol a única coisa que eu vi de diferente é a boneca, lá na casinha da boneca, que por sinal eles adoram. Eles falam Mônica quero brincar com a boneca com a cor de chocolate, eles fazem até esta comparação, boneca da cor de chocolate.

***Caroline - e em relação aos livros?**

Educadora M – Em relação aos livros falar a verdade o único lugar que a gente viu mesmo a pessoa negra foi no trabalho, na identidade que a gente trabalhou no primeiro tema em Fevereiro, Abril e Março não me lembro... Que a gente... O livro que tinha as diferentes características e que tinha a figura do negro. Aqui, mesmo dentre estes livros todos que eu te falei aí nenhum deles tinha o negro como enfoque, mas tinha neste que eu falei pra você, naquele que é um livro pessoal, meu claro.

4 - Você percebe nas crianças a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecidos com elas?

Educadora M – Eu acho que sim, só que na verdade falta porque a gente tem pouco material para trabalhar com isto, mas eu vejo, por exemplo, com a questão da Barbie, principalmente com o brinquedo da Barbie uma criança me perguntou por que não tinha uma Barbie de cabelo preto como o dela, entendeu? Então eu vejo que se ela perguntou é porque ela sente necessidade de ser representada.

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito, discriminação?

Educadora M – Olha na minha turma não. Já aconteceu e posso te dizer que não encontrei problema nenhum. Eles não trazem este preconceito. Não nesta faixa etária, na minha turma do maternal C, porque eu acredito que isto venha da família, entendeu? Então a gente não pode generalizar que todos desta faixa etária não têm preconceito, pelo menos as famílias dos meus alunos, não trás isto daí.

➤ **Entrevista: Educadora MI**

1 – Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem de trabalhar, qual a importância que você acha em trabalhar estes livros que você escolheu?

Educadora MI - No início do ano a criança ainda está em fase de adaptação, então eu tenho que buscar um livro que chame a atenção deles. Geralmente o lobo e a chapeuzinho vermelho são um dos livros que chamam a atenção deles. Eu puxo do livro as músicas as figuras, então eu sempre começo o ano com estes livros. E, nós já estamos no mês de setembro, e eu nesta época aqui, costumo perguntar para eles quais histórias eles querem que eu conte, até para ver da criança a vontade deles...

***Caroline – Então a maioria dos livros que você trabalha é em relação a animais?**

Educadora MI – Isso, os personagens são geralmente animais. Então tem esse do patinho, esse também do lobo que eles gostam. E este, por a gente trabalhar folclore, “o boi Tatá”. As crianças gostam muito.

***Caroline – Então, eu perguntei dos livros, por que eu fiz uma análise dos livros da creche, para ver se existia a representação dos negros nos livros...**

Educadora MI – Ta, então, tem o do Saci né! Mas tem pouco viu. Aqui deve ter um que tem o Saci que tem uma negra junto com o Saci... Mas as crianças não notam isso, eu não sinto isso neles. Essa coisa de cor negra, eu não sinto isso com as crianças que eu estou trabalhando este ano, e eu não sinto isso neles.

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora MI – Olha! Não... Eu vejo assim: como a faixa etária das crianças que agente trabalha... É o adulto que tem isso, a criança não tem a criança não tem... Tem que ser o mais natural possível... Sabe... Para eles não existe isso, eu não vejo isso no olhar da criança.

Agora você está me falando do negro... Me chamou a atenção que um ano eu tinha uma mãe que ela tinha uma mancha vermelha no rosto e aí quando aquela mãe... Toda vez que aquela mãe vinha buscar eles perguntavam o que era. Aquela mancha chamava a atenção. E eu tinha criança negra e eles nunca comentaram assim, não que eu me lembro. Isso parte mesmo do adulto e não das crianças desta faixa etária.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora MI – Você já viu aquelas bonequinhas que têm? (bonecos mostrados na foto (...)) Eu brinco com eles, também. Cada um se quiser pegar uma eu dou pra eles brincarem.

Uma vez... Tinha uma boneca, acho que não tem mais, na casinha não tem mais.

Caroline – Na casinha da boneca tem sim! Tem uma.

Educadora MI – Então, com essa turma eu não senti por isso que eu nem notei isso! Tinha uma criança que estava sempre com o carrinho brincando, essa criança era negra e sempre queria a boneca negra, né, eles estavam brincando com o carrinho e a hora que a mãe chegou ela se espantou de ver a boneca negra com ele, mas foi à escolha dele.

Caroline – Mas qual foi à fala da mãe?

Educadora MI – Ela fez um ar de espanto e disse: _ Felipe!

Assim, sabe. Eu fiz como se nada... , assim eu nem toquei no assunto e ela também não tocou. Gente... Por que né? Foi uma escolha dele não fui eu. Será que ela pensou que foi a Miriam que deu? Mas foi escolha dele.

***Caroline – Em relação a esse material que você vê a presença do negro, qual você acha que é a importância de trabalhar esse material?**

Educadora MI – A importância nessa faixa etária eu acho que é... É pra gente né, pra trabalhar essa naturalidade. Eu acho que não existe essa diferença, essa cor. Isso é

uma concepção minha: nós somos iguais. Mas é do adulto isso, as crianças tratam como iguais.

Por que é importante você trabalhar já desde criança o natural, para eles crescerem assim, porque a gente tem uma sociedade preconceituosa.

***Caroline – Então você não percebeu preconceito em sua turma, mesmo isso vindo de fora, dos pais?**

5 - A ultima pergunta você já deu alguns indícios de resposta, mas é assim: Você percebe entre as crianças manifestações de preconceito, discriminação?

Educadora MI – Não tem, não. De todas as turmas que eu peguei, já peguei crianças negras. Não

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora I – tem uma boneca, deve ter alguns livros, mas acho que não tem muito, pelo que eu notei não tem muito, têm o saci aqui... Livro folclórico e as bonecas. Eu não vi assim muito material para trabalhar. Fora as revistas que você vai folheando e às vezes encontra algumas pessoas negras... Abraçadas com branco, ou brincando, mas acho que ainda não tem muito não para explorar.

***Caroline – Qual que é a importância de ter, então, o livro, a boneca, a revista, que tenha a representação do negro?**

Educadora I – Eu acho que é importante, desde que a criança se manifeste contra ou tenha a curiosidade pra você já ir trabalhando isso, para que no futuro eles não venham a crescer com o racismo

4 – E você percebe na criança a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecida com elas mesmas? Você já respondeu um pouco desta questão, mas você pode complementar...

Educadora I – Eu acho que tem porque, por exemplo... Agora eu lembrei daquele DVD das Rodas Cantadas...

***Caroline – Palavra Cantada?**

Educadora I – É palavra Cantada... Que tem os Índios né. Eles ficam: _ Índio! Índio! Eles vêem que é uma coisa diferente é uma curiosidade. Eu acho importante que se tenha para trabalhar mais sobre isso.

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito, discriminação?

Educadora I – Entre elas não, porque eu tenho uma criança negra, né, na minha turma e até hoje não notei nada, ninguém evitou eles, até então não.

➤ **Entrevista: Educadora CA**

1 – Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem de trabalhar, qual a importância que você acha em trabalhar estes livros que você escolheu?

Educadora CA – Eu utilizo mais a coleção dos pingos porque este ano as turmas foram definidas por ele. E para trabalhar com a minha turma identidade. No caso da minha turma Pingo de Mar, trabalhar identidade das outras turmas, as cores... E uso também livros que tenham animais, porque eu estou trabalhando com eles os animais.

2 – Como você trabalha a questão da diversidade racial?

Educadora CA – Não aponto. Eu trabalho diversidade, mas acho que a racial não. Mesmo tendo o L... Que é negro é o único da turma. O resto da turma são todos brancos, declarados brancos e o L... Declarado negro, mas mesmo assim eu não trabalho. E não saberia como trabalhar.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora CA – Não, nos recursos não. Eu percebo na casinha da boneca, que tem uma boneca negra, as demais são brancas, mas não tem nenhum oriental, asiático, nem nada do tipo. E os livros também não, eu acho que não encontro.

4 – E você percebe na criança a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecida com elas mesmas? Você já respondeu um pouco desta questão, mas você pode complementar...

Educadora CA – Não, eu acho que não pelo menos na referencia da minha turma. Na minha turma não... Eu tenho o L... Que sempre vai no boneco da casinha, no negro...

***Caroline - E ele é branco?**

Educadora CA – É ele é branco. E o l... Não sabe falar ainda e quando eu dou revista para procurar, também acho que não, mas devido também a essa dificuldade dele se expressar.

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito, discriminação?

Educadora CA – Não, ainda não. Nem o ano passado, nem esse ano. Entre eles não. Nem de funcionários com eles.

***Caroline - Têm aqueles bonecos negros, você lembra?**

Ah! É mesmo, mas aqueles desde o ano passado eu não uso. Porque diziam que não podia usar né, por que as crianças vão ver...

Obs. Os bonecos aos quais me refiro na 5ª pergunta da entrevista com a educadora “CA”, foram trazidos por uma Diretora, que os pegou na secretaria de educação. No entanto, ela não sabia que se tratava de bonecos para trabalhar sexualidade. Quando elas perceberam que os bonecos tinham os órgãos sexuais bem definidos, pêlos, etc., guardaram para que estes não fossem usados. No entanto, uma outra diretora colocou os bonecos em uso. E estes são utilizados “naturalmente” por algumas educadoras que não se importam em abordar a sexualidade com crianças tão pequenas.

➤ **Entrevista: Educadora A**

1 – Porque você escolheu estes livros, qual é a vantagem de trabalhar, qual a importância que você acha em trabalhar estes livros que você escolheu?

Educadora A – Ah, então... Eu peguei praticamente um de cada coleção, né?! E... Cada período eu trabalho um... “Maria fumaça” eu trabalho com a rima, a repetição. Tem o “Jardim de Ceci” porque agora na primavera a gente trabalhou o plantio das flores e eles vêem a importância de não arrancar florzinhas para os bichos estarem vindo na flor. “O macaquinho” eu gosto de trabalhar no dia dos pais... O macaquinho que sente falta do pai, do carinho pelo pai... “O Açúcar” que é a coleção “é assim que se faz” para trabalhar de onde vem, como é que faz, para eles terem a noção de que o produto que eles tem ali é resultado de um processo que tem lá na roça, na horta, no campo. E “A chapeuzinho vermelho” que é o faz de conta né?! Trabalhar as histórias com as crianças.

2 – Você trabalha a questão da diversidade racial? Se sim, como você trabalha?

Educadora A – Não, assim... Especificamente nunca trabalhei. O que a gente procura trabalhar é que aqui na creche não tem diferença, né, nem de raça, nem de... Diferença de criança, essas coisas... Aí que a gente acaba trabalhando, mas especificamente não.

3 – Você percebe a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche e no contexto da creche no geral?

Educadora A – Os recursos são poucos...

***Caroline – E apareceu a presença do sujeito negro?**

Educadora A – Não, eu acho que não!

4 – E você percebe na criança a necessidade de encontrar objetos de identificação, parecida com elas mesmas? Você já respondeu um pouco desta questão, mas você pode complementar...

Educadora A – Eles se identificam... É que nesta creche aqui não tem, mas na que eu trabalhei tinha um vídeo que era só de crianças então era um fundo musical e o vídeo mostrava a criança sorridente, a criança correndo a criança brincando. E tinha todas as crianças... Criança japonesa, criança negra, branca. Aí eles mesmos se identificam... Os da turma de acordo com o do vídeo. Uma de cabelo enroladinho uma de japonês.

5 – Você percebe entre as crianças algum tipo de manifestação de preconceito, discriminação?

Educadora A – Não são todas, mas tem assim alguns episódios.

***Caroline – Episódio de discriminação racial ou de outro tipo?**

Educadora A – Não, acho que não racial. No grupo que eu estou, agora o que eu percebo, é assim: tem menina que brinca só com menina e tem menino que brinca só com menino.

Então, eles não se misturam, mas não na questão racial...