



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA GUERRA DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS
DECORRENTES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO CARLOS

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA GUERRA DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS
DECORRENTES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

SÃO CARLOS

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48er

Oliveira, Alessandra Guerra da Silva.

Educação das relações étnico-raciais : processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil / Alessandra Guerra da Silva Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
138 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação infantil. 2. Relações étnico-raciais. 3. Práticas sociais e processos educativos. 4. Brincar. I. Título.

CDD: 372 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Alessandra Guerra da Silva Oliveira, realizada em 23/02/2015:



Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar



Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone
UFSCar



Profa. Dra. Denise Aparecida Correa
UNESP

DEDICATÓRIA

“Dedico esta pesquisa a todas as crianças negras e não negras de nossa sociedade, representadas aqui pela minha princesa Rebeca, e, também, a todos(as) os(as) professores(as) empenhados(as) com a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais baseada no respeito e valorização das diferenças.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, em primeiro lugar, por todas as bênçãos que eu tenho recebido.

À Universidade Federal de São Carlos, por ter permitido a realização deste estudo.

À toda minha família: à minha mãe Divanir Guerra; ao meu marido Carlos Henrique e à minha filha Rebeca, em especial, pela paciência e compreensão nos momentos de ausências.

Ao meu orientador prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, pelo carinho, atenção, paciência e por ter aceitado dar continuidade na orientação deste relatório.

À minha ex-orientadora prof.^a Dra. Sônia Stella Araújo-Oliveira, que, ao aceitar me orientar, proporcionou-me realizar um retorno às minhas origens, possibilitando assim avaliar os meus próprios preconceitos e medos.

A todos os professores e professoras da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”: Maria Waldenez de Oliveira, Aida Victoria Garcia Montrone, Ilza Zenker Leme Joly, Fernando Donizete Alves, Aline Somerhalder, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Fabiana de Oliveira.

A todos os amigos e amigas da linha de pesquisa, especialmente, Reijane Salazar e Rosângela Souza, que ao longo destes dois anos, ao meio dos estudos e descobertas, fomos construindo uma amizade sincera.

Aos amigos e amigas do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), pelo apoio acadêmico manifestado em diversas oportunidades.

A todos os participantes do curso Equidade, ao acesso à pós-graduação oferecido pela UFSCar, com apoio das fundações Ford e Carlos Chagas.

Aos amigos e amigas de serviço, que com todo esforço e dedicação acreditam na educação como forma de transformação, entre eles(as): Ana Paula Peruzzi da Silva, Vera Lucia Nunes e Gilmar Araújo de Oliveira.

Aos participantes colaboradores(as) da pesquisa e toda comunidade escolar onde realizei o estudo (diretora, professoras, merendeiras, auxiliares de limpeza, principalmente às crianças e pais).

Às professoras Denise Corrêa, Sônia Stella Araújo-Oliveira e Aida Victoria Garcia Montrone, por todas as contribuições e provocações realizadas durante os exames de qualificação e defesa.

Meus agradecimentos! Obrigada a todos(as) pelo carinho, atenção e amizade!

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar em uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma sala de aula na Educação Infantil, atendendo o cumprimento tanto da Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e o combate ao racismo e às discriminações. A intervenção foi desenvolvida com crianças de 2 a 3 anos numa escola municipal pública na cidade de São Carlos/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com base nos pressupostos da fenomenologia, buscando assim compreender o fenômeno a partir da prática social do brincar. Como instrumento para registro dos dados utilizou-se os diários de campo e também um caderno de registro para manter um diálogo constante com os pais e responsáveis das crianças colaboradoras do estudo. A partir das observações sistematicamente registradas pela pesquisadora nos diários de campo e análise destes dados emergiram as seguintes categorias: A) Brincando e conhecendo a história e a cultura afro-brasileira e africana; B) Brincando e construindo a identidade étnico-racial positiva; C) Brincando, dialogando e aprendendo, às quais, permitiram a realização da construção dos resultados. Nas considerações apresentamos a compreensão de que a educação das relações étnico-raciais ainda vêm se efetivando nas escolas de Educação Infantil, e que, através da intervenção e vivências com a história e cultura afro-brasileira e africana ocorreu um aumento da interação e diálogo entre todos/as os/as participantes, as crianças apresentaram um aumento na autoestima além de ter ocorrido uma valorização da identidade étnico-racial; tudo que era vivenciado na intervenção era reproduzido pelas crianças em outras práticas e momentos.

Palavras-chave: Processos Educativos. Brincar. Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research seeks to understand the educational processes arising from the social practice on playing on a guided intervention and for the Education of Racial-Ethnic Relations in a kindergarten classroom, in compliance with the Law 10639/03 establishing the mandatory theme regarding the African and Afro-Brazilian history and Culture in basic education and the fight against racism and discrimination. The study was developed with children aged 2-3 years in a public municipal school in São Carlos / SP. This is a qualitative research developed based on the assumptions of phenomenology, thus seeking to understand the phenomenon from the social practice of playing. As an instrument to record the data we used the field diaries, we also used a log (register) book to keep a constant dialogue with the parents and children's research collaborators responsible. From the observations systematically recorded by the researcher in the field diaries, it was possible to form three categories of analysis: A) Playing and knowing the history and culture of the afro-Brazilian and African; B) Playing and building positive ethnic-racial identity; C) Playing, talking and learning. This allowed the completion of the results construction. From these considerations we present the understanding that the Education regarding Racial-Ethnic Relations yet come to making effective in early childhood education schools and, through the intervention and experiences with african-Brazilian and African history and culture was increased interaction and dialogue between all the participants, children showed a significant increase in self-esteem in addition to having been an appreciation of ethnic and racial identity; all that was experienced in the intervention was reproduced by children in other practices and moments.

Keys words: Educational Processes. Play. Education on ethnic-racial relation. Childhood education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: conhecendo a diversidade dos países africanos	69
Quadro 2: Atividades da intervenção	70
Quadro 3: caracterização das crianças colaboradoras do estudo	73
Quadro 4: Matriz Nomotética	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS	16
1.1 EDUCAÇÃO, DOMINAÇÃO E LIBERTAÇÃO	19
1.2 O BRINCAR NA INFÂNCIA	24
2. EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	28
2.2 SITUANDO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO	33
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	36
2.4 RACISMO E DISCRIMINAÇÕES NAS ESCOLAS.....	40
3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	44
3.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
3.2 COLONIALISMO E COLONIALIDADE.....	51
3.3 RAÇA, RACISMO E DISCRIMINAÇÕES	55
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	62
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
4.2 INTERVENÇÃO E PESQUISA.....	66
4.3 PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO	67
4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	73
4.5 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO	74
5. CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	76
5.1. BRINCANDO E CONHECENDO A HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA	77
5.2 BRINCANDO E CONSTRUINDO A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL POSITIVA	81
5.3 BRINCANDO, DIALOGANDO E APRENDENDO.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE 1 – Diários de Campo	101
APÊNDICE 2 – Atividades Desenvolvidas	120
ANEXO 1 – Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos	134
ANEXO 2 – Liberação do Comitê de Ética	138

INTRODUÇÃO

Para iniciar o diálogo e reflexões sobre o tema da “educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil”, torna-se necessário pensar sobre minhas experiências, formação e motivações para desenvolver este estudo.

Entendo como Freire (1987, p. 39) que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Pensando dessa forma, considero que a formação de todo ser humano se inicia a partir do nascimento e se desenvolve nas experiências que partilhamos junto dos familiares e nos meios social, econômico e cultural em que estamos inseridos; assim, nossa formação vai sendo construída gradativamente ao longo de nossas vidas e em todas as relações que estabelecemos com outras pessoas; e elas (as relações) fornecem entendimentos, compreensões e visões de mundo que se constituem em referências para a vida privada e profissional.

Minha formação é resultado de relações intersubjetivas, isto é, com outros homens e mulheres e com o mundo, como nos atentam Freire (1987) e Fiori (1986); e elas moldam, orientam e conformam minha inquietação e meu olhar atual para questões que dizem respeito às relações étnico-raciais. Venho de uma família negra, de três irmãos; crescemos em um bairro periférico na cidade de São Carlos e estudamos em escolas públicas do município. Meu pai era metalúrgico e minha mãe, auxiliar na casa de outra família. Ambos trabalhavam o dia todo para garantir o nosso sustento. Meus irmãos e eu estudávamos de manhã. Nas tardes, ficávamos em casa e, enquanto meus pais trabalhavam, fazíamos as tarefas domésticas, os deveres da escola e depois íamos brincar no quintal; juntos, aprendemos a compartilhar os poucos brinquedos que tínhamos e a cuidar uns dos outros.

Na minha família, nunca conversamos sobre o caso de sermos negros(as) ou sobre questões relacionadas ao racismo, mas meus pais sempre nos passaram valores importantes para convivermos em sociedade, como: o respeito que temos de ter com as outras pessoas, independentemente de sua cor ou cultura, e que tínhamos que estudar e trabalhar bastante para mudar a nossa realidade social. Nunca tivemos uma vida luxuosa, mas eles trabalharam muito para dar o máximo de conforto e educação que a condição econômica deles permitia.

Na escola, não apareceram discussões e leituras que tratassem a questão racial, mas percebi que a história do nosso povo negro só foi abordada nos livros didáticos, de forma negativa e estereotipada, quando se falava da escravidão e da abolição, ou seja, dos(as)

negros(as) na colônia, mas não na atualidade da nossa sociedade capitalista, de classes.

No ensino fundamental, muitos foram os apelidos que recebi por causa de meu cabelo e da cor de minha pele; todos os dias, um grupo de meninas brancas ficava me esperando no intervalo para me xingar e rir de mim. Perante isso, minha única reação era chorar e me retrair cada vez mais, pois eu não contava para ninguém a dor, o constrangimento e os sofrimentos que essa situação me causava. Tornei-me uma criança tímida e calada, não tinha muitos amigos e só conversava quando alguém se referia a mim. Naquele momento, eu não percebia essas práticas como discriminatórias e preconceituosas, e não conseguia enxergar que a timidez fazia parte de um sentimento de inferioridade que me foi internalizado.

As experiências vividas, faladas ou silenciadas, geram marcas, produzem saberes (BONDÍA, 2002), também conduzem escolhas que vão tecendo a nossa formação, nossa identidade e sonhos. Assim, em 2004, entrei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara. O almejado sonho de estudar em uma universidade pública, como a maior parte dos que pertencem às classes não favorecidas, foi possível após dois anos de cursinho pré-vestibular comunitário oferecido pela UFSCar. Fui a primeira pessoa da família a frequentar um ensino superior público e isso foi motivo de orgulho e realização para mim e meus familiares.

Na graduação, observei, como Araújo-Olivera (2002), que as discussões sobre as questões étnico-raciais continuaram sendo silenciadas. Eu só estudei textos que abordavam o tema em uma única disciplina optativa do curso, na qual refletimos superficialmente a situação do negro brasileiro em nossa sociedade de classes.

Oliveira (2004) explicita que o silêncio sobre as questões raciais nas diversas instituições sociais, principalmente na família e na escola, favorece que se entenda a diferença como desigualdade, prática que reforça ainda mais o racismo.

Concordo com Freire (1992, p. 57) que os conteúdos passados nos currículos das escolas não são neutros, nem ingênuos e que o sistema educacional vigente em nossa sociedade considera que “[...] qualquer discussão em torno da realidade social, política, econômica, cultural, discussão crítica, nada dogmática, é considerada não apenas desnecessária, mas impertinente”.

Partindo dessa reflexão, podemos dizer que a omissão de discussões relacionadas às questões étnico-raciais no ambiente escolar tem um cunho político-ideológico, ou seja, é intencional. No intuito de superar a falta das discussões sobre o tema das relações étnico-raciais na escola e em minha família, por conta própria, realizei leituras de textos e artigos que tratassem dessa temática. Assim, comecei a entender que raça é uma construção social e

racismo, uma prática que discrimina e inferioriza as pessoas por causa da sua cor e pertencimento étnico-racial, compreensões iniciais que se somariam às experiências seguintes.

Profissionalmente, comecei a atuar na Educação Infantil no segundo ano da graduação. Nas escolas onde trabalhei, presenciei frequentemente alunos colocando apelidos pejorativos em outros, rirem dos colegas por causa da cor da pele e da textura do cabelo; o que me entristecia era observar que muitos(as) professores(as) também reproduziam essas práticas ou silenciavam diante dos preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar.

Esses acontecimentos dirigiram meu olhar para as relações étnico-raciais que estão sendo estabelecidas nas escolas de Educação Infantil. Isto é, sobre como a educação para as relações étnico-raciais de todos(as) os(as) envolvidos(as) neste ambiente contribuem para mudar práticas racistas e discriminatórias dentro e fora do ambiente escolar.

Procurando continuar minha formação, em 2012 participei de um curso denominado “Equidade no acesso de populações sub-representadas a cursos de mestrado”, oferecido pela UFSCar, com apoio das fundações Ford e Carlos Chagas, cujo objetivo era promover a preparação acadêmica para fins de seleção em programas de mestrado. Todos os participantes desse curso eram pessoas negras ou indígenas de diversas cidades do país, sobretudo do estado de São Paulo, com formações e idades diversas. As experiências profissionais dos que trabalham para mudar as relações étnico-raciais e as experiências de vida, narradas nas aulas e nas conversas, foram significativas e marcaram grandemente a minha formação e meu interesse pelo tema de pesquisa.

Na interação com este grupo, minha identidade negra e meu pertencimento étnico-racial foram fortalecidos. Também possibilitou reflexões sobre meus valores e os referenciais provindos de minha origem, bem como a identificação das discriminações e preconceitos sofridos em minha infância e adolescência como resultado de uma sociedade racista. Comecei a entender, como Souza (1983, p. 77), “[...] que ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir-a-ser. Ser negro é tornar-se negro”.

O fortalecimento de minha negritude só foi possível, como nos atenta Silva (2009), porque eu convivi com os participantes desse curso, pessoas negras ou indígenas que já tinham o seu pertencimento étnico-racial fortalecido, e neste convívio pudemos trocar experiências profissionais e pessoais.

Pensando dessa forma, considero que ser negra(o), não é apenas questão da cor da pele ou textura do cabelo, mas uma opção política de reconhecimento de minha ascendência africana, dos valores e da cultura do povo negro. Se, conforme Silva (2009) e Souza (1983),

ser negro(a) não é uma condição dada, como as crianças pequenas negras e não negras estão sendo fortalecidas para elaborar seu pertencimento étnico-racial de forma positiva? Quais processos educativos estão colaborando para algumas não se sentirem inferiorizadas e as outras não se acharem superiores? Como as crianças negras e não negras estão sendo estimuladas para a convivência respeitosa das diferenças? Estas indagações, posteriormente, consolidaram a questão que direciona esta pesquisa.

Em 2013, prestei o processo seletivo para o mestrado em Educação da UFSCar, na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (PSPE), por me identificar com o eixo de estudo “combate a práticas do racismo e outras discriminações” e com a visão epistemológica assumida pelos membros do grupo. Fui aprovada.

Participando das disciplinas oferecidas pelo programa, nas leituras e discussões realizadas, a partir dos principais autores estudados nas aulas pela linha de pesquisa PSPE — Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Paulo Freire — e em conversas com os(as) professores(as), principalmente com a Prof^ª. Dra. Stella Araújo-Olivera¹ e com meu orientador Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, fortaleci minhas referências para a realização deste estudo, referências estas que ressaltam: a necessidade de ocorrer uma maior humanização no conviver, no conhecer e valorizar o outro, no acolher e ser acolhido, no diálogo, na humildade, em construir horizontalidade nas relações que estabelecemos e em enegrecer² o currículo nas escolas, desde a Educação Infantil.

Em uma das atividades realizadas na disciplina “Práticas Sociais e Processos Educativos” e no convívio com os(as) participantes do grupo, professores(as) e alunos(as), pude me reconhecer latino-americana, compreensão da qual, até então, eu não tinha dado conta. Assim, as reflexões teóricas e as trocas de experiências me proporcionaram buscar minhas origens e rever os preconceitos, em mim enraizados e internalizados sem que deles eu tivesse conscientização.

Outra contribuição que recebi, e não menos importante para minha formação e desenvolvimento desta pesquisa, foi no segundo semestre de 2014 quando comecei a frequentar o “Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física” (NEFEF³). Neste

¹ Tive o privilégio de ter sido orientada pela prof^ª. Dra. Sônia Stella Araújo-Olivera durante os dois primeiros semestres do curso de mestrado. Ela possui graduação em Pedagogia, mestrado em Metodologia de Ensino, pela

² **Enegrecer:** trazer para os currículos escolares o pensamento de matrizes africanas, ensinar a história e a cultura africana sem distorções e estereótipos, desmistificando-as (SILVA, 2009).

³ O NEFEF foi fundado em 1996 com a intenção de ultrapassar o discurso dicotômico cartesiano presente na Educação Física por meio do estudo da fenomenologia. Desta forma, em seus encontros são promovidos diálogos acerca de obras (científicas, literárias, filmes e vídeos-documentários) que buscam compreender o ser humano em sua relação com o mundo e com os outros, tendo como principal eixo a fenomenologia existencial de

grupo, pude com os outros participantes dialogar, trocar experiências e saberes, a partir da leitura de textos, artigos, trabalhos e pesquisas desenvolvidos. Durante os encontros, realizados uma vez por semana, pude ir melhorando meu projeto e a metodologia que iria utilizar.

A partir de minhas experiências pessoais e profissionais brevemente aqui abordadas, assumi um compromisso na luta por uma educação mais democrática e equânime. Busco, neste estudo, compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, com atividades relacionadas com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira e o combate ao racismo e à discriminação na Educação Infantil.

Dessa forma, proponho responder a seguinte questão: *Que processos educativos decorrem da prática social do brincar na Educação Infantil em uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais?*

Para isso, o texto foi organizado em cinco capítulos, referências, apêndices e anexos. O 1º capítulo “Práticas Sociais e Processos Educativos” apresenta as referências teóricas que deram base e sustentação para a realização deste estudo, escolha epistemológica assumida no estudo e a compreensão dos conceitos de educação, dominação e libertação. Por último, aborda a compreensão da prática social do brincar na infância.

No 2º capítulo “Educação Infantil”, exponho a concepção de criança e infância, faço uma explanação sobre a Educação Infantil no Brasil, abordando o surgimento das primeiras instituições e políticas públicas voltadas para a infância e, em seguida, estabeleço reflexões sobre o racismo e as discriminações nas escolas.

No 3º capítulo “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, exponho os desafios e as possibilidades de trabalhar com as questões raciais e de combater o racismo e as discriminações, desde a Educação Infantil; abordo também os conceitos de colonialismo, colonialidade, raça, racismo e discriminações, apresentando a origem dos conceitos e a reprodução dessas práticas em nossa sociedade.

No 4º Capítulo “Trajetória metodológica”, descrevo o contexto da pesquisa: apresento informações sobre a instituição onde foi realizado o estudo, como também os participantes colaboradores da pesquisa. Assim como a descrição da compreensão de

Merleau-Ponty. Atualmente, os encontros ocorrem às sextas-feiras, no período da manhã. Participam do NEFEF estudantes de diversas áreas (Educação Física, Psicologia, Arte-Educação, História, Pedagogia, Ciências Sociais, entre outras), bem como profissionais ligados à área da Educação (Texto extraído do diretório Grupos de Pesquisa do CNPq).

Intervenção e Pesquisa usada neste estudo, apresento, em seguida, os procedimentos da intervenção e pesquisa realizados e exponho como foi realizada a análise dos diários de campo.

No 5º Capítulo “Construção dos resultados”, discorro sobre os processos educativos decorrentes da prática social do brincar, organizados em três categorias: A) Brincando e conhecendo a história e a cultura africana; B) Brincando e construindo a identidade étnico-racial positiva; e C) Brincando, dialogando e aprendendo. Nas Considerações finais, argumento sobre as contribuições que o estudo proporcionou aos(as) participantes deste estudo, às pesquisas já realizadas sobre o tema da educação das relações étnico-raciais, e à pesquisadora.

1. PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Esta pesquisa foi se construindo, inicialmente, a partir das relações estabelecidas e reflexões feitas em sala de aula com outros(as) alunos(as) e professores(as) da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (PSPE) e, posteriormente, nas relações estabelecidas com as crianças no ambiente escolar onde a pesquisa de campo foi realizada.

Como participante desta linha de pesquisa, que se constitui em uma comunidade de trabalho, percebi a abrangência sociocultural desta temática, no qual entendo, como Silva e Araújo-Olivera (2004, p. 2), que:

[...] uma comunidade de trabalho se constitui em torno de objetivos comuns que ultrapassam a ordem do pessoal, se situam e enraízam em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta iguais direitos e tratamento diverso para diferentes condições, circunstâncias.

Fui amadurecendo e melhorando a elaboração deste estudo ao participar desta comunidade e nela aprendi que todas as pessoas, dos mais experientes aos iniciantes, têm voz para falar e contribuir com os trabalhos e estudos que estavam sendo realizados. Assumi o compromisso de realizar um estudo em uma prática social que leve em consideração a realidade cultural, histórica e política da nossa América Latina.

Compreendo, como Araújo-Olivera (2014), que as referências teóricas, os autores e autoras com os quais proponho dialogar, são como andaimes ou estruturas permanentes ou provisórias, que dão base, apoiam e auxiliam o(a) pesquisador(a) na construção e desenvolvimento de sua indagação. Segundo a autora, as referências teóricas, assim como os andaimes utilizados nas construções civis, auxiliam o(a) pesquisador(a) na construção de uma pesquisa. Elas se constroem a partir dos saberes feitos de experiência e vivência do(a) pesquisador(a) e do diálogo entre estes aportes de autores(as) que discutem o conjunto de conceitos que iluminam o tema em foco.

Assim, as referências que *suleiam*⁴ as reflexões realizadas neste estudo provêm de aportes teóricos de matrizes africanas e latino-americanas, no que diz respeito às relações étnico-raciais das crianças no ambiente escolar de Educação Infantil. Ao escolher referências

⁴ **Sulear:** termo usado por Campos (1999) e assumido nos estudos realizados pela linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, que propõem o uso da expressão “sulear” em vez da expressão “nortear” decorrente de que a última se refere ao hemisfério norte, ideologicamente apresentado como superior ao hemisfério sul. O termo *sulear* propõe que tenhamos como referência nosso hemisfério, nossa cultura, nossa epistemologia.

africanas e latino-americanas, procuramos construir conhecimentos que não sejam, unicamente, a partir de compreensões e entendimentos eurocentrados⁵, isto é, com visões do mundo exclusiva dos(as) colonizadores(as), como nos foi imposto historicamente. Buscamos gerar compreensões que incluam outras visões de mundo que não sejam alheias aos nossos valores e culturas (OLIVEIRA et al., 2014).

Dussel (1977a, 1977b), filósofo argentino, explicita que produzir conhecimentos a partir da perspectiva latino-americana exige um rompimento com o eurocentrismo, requer libertação das ideologias impostas pela colonização. Entre elas, as que ponderam que o conhecimento produzido pelos países do norte tem de servir como modelo universal para a produção de conhecimento dos países do sul. Além de Dussel (1977a, 1977b, 1995) também compartilham dessa reflexão e propõem olhares críticos relacionados: Quijano (2002, 2010), Mignolo (2002, 2005), Freire (1987, 1992), Fiori (1986), Silva e Barbosa (1997).

Cabe explicitar que, neste estudo, não pretendemos realizar uma inversão de polos de conhecimento, pois reconhecemos a existência de diferentes visões de mundo, porém enfatizamos a necessidade do diálogo equânime, assim como nos atenta o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a). Diálogo que não discrimine e inferiorize nenhuma comunidade ou grupo.

Esta pesquisa busca compreender a prática social do brincar. Considerar o brincar em uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais como uma prática social significa entendê-lo:

Como um processo de formação humana, onde homens e mulheres se formam empenhados em promover condições de igualdades no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público (SILVA, 2007, p. 2).

Desde a infância os sujeitos se relacionam com outras pessoas e se formam nestas relações em todos os espaços que frequentam, inclusive na escola. Brincando com atividades planejadas “na” e “para” a educação das relações étnico-raciais, as crianças poderão ser preparadas para a cidadania, ser ativas, participativas, conscientes de seus direitos; poderão modificar valores e posturas que lhes foram impostos socialmente. Nestas práticas, as crianças

⁵ **Eurocentrados:** o eurocentrismo foi uma invenção ideológica que coloca a cultura europeia como sendo única e superior às demais; ideologia que ancorou a construção do racismo no qual a raça das pessoas é usada para inferiorizar e escravizar (HASENBALG, 1979).

poderão ter seu pertencimento étnico-racial fortalecido e suas identidades valorizadas, ter sua visão de mundo respeitada; ou seja, poderão assim: “ser mais”.

Em um contexto mais amplo, “Prática Social” é entendida como as relações estabelecidas com as pessoas em grupos, comunidades, sociedades e podem se constituir em ações que visam:

[...] à transformação de realidades que identificam como injustas, discriminatórias, opressivas. Podem também se direcionar à manutenção de iniquidades, à renovação de critérios para dividir as pessoas em “mais” e em “menos” humanas, com mais e menos poder, muitas vezes sob aparência de generosidade que encobre o desejo de subjugar, negar a humanidade de cada pessoa (OLIVEIRA et al., 2014, p. 34).

Ainda de acordo com (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33), as práticas sociais:

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Partindo dessas premissas, compreendemos as práticas sociais como construções sociais, constituintes de nossa humanização, que se edificam nas relações estabelecidas com outras pessoas ou grupos, em um contexto histórico, econômico e cultural, que podem ocorrer em diferentes espaços e vivências, com objetivos bem definidos, podendo participar destas práticas “[...] pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças e etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

Por meio das práticas sociais, os indivíduos podem tanto disseminar conhecimentos, crenças, hábitos, tradições e valores que visam à autonomia, humanização e conscientização do eu-no-mundo, como também disseminar e manter preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade, desumanizadores.

A luta do movimento negro para a história e a cultura africana e afro-brasileira serem ensinadas em todas as escolas do nosso país visando à humanização é uma forma de resistência originada com a prática da escravidão. Dessa forma, consideramos o brincar na e para a educação das relações étnico-raciais como sendo uma prática social proporcionadora da libertação, pois está sendo realizada dentro de um contexto histórico, em um determinado espaço e tempo, com pessoas de faixa etária, raça, etnia, gênero distintos, onde estão sendo

compartilhados e vivenciados valores e hábitos que podem possibilitar momentos e experiências de humanizarmos uns-com-os-outros.

As práticas sociais podem, assim, possibilitar tanto um enraizamento como um desenraizamento, ou a necessidade de um novo enraizar, e é por meio das Práticas Sociais que se desencadeiam os Processos Educativos. Segundo o entendimento de Oliveira et al. (2014), processos educativos são as aprendizagens ocorridas entre pessoas mais e menos experientes nas relações que estabelecem. Essas aprendizagens se interconectam, “o aprendido, [...] em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 38).

Silva (2004, p. 2) nos alerta que “[...] quem ensina tem mais experiência em relação aos que aprendem”. E complementa que “[...] ninguém é mais experiente em tudo, mesmo as crianças têm experiências, embora a vida delas seja curta, elas têm experiência, elas viveram coisas que não vivemos”. Assim, os estudos realizados pela linha de pesquisa buscam desfazer hierarquias e relações de superioridade e inferioridade de que o(a) professor(a) tem mais conhecimento do que o(a) aluno(a), que o adulto tem sempre mais experiência do que uma criança, buscando assim relações horizontais nas quais todas as pessoas possam dialogar, isto é, possuam direitos de se expressar e falar.

Os processos educativos, neste trabalho, referem-se às aprendizagens que ocorrem com a própria prática da educação das relações étnico-raciais no brincar. Nessa direção, compreendemos a escola, assim como Gomes (2002, p. 2), “[...] como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdo e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e idade”.

Os processos educativos desencadeados no espaço escolar que respeitem e valorizem o pertencimento étnico-racial e as identidades das crianças negras e não negras poderão servir de apoio e referência para novas aprendizagens, como também serem assim incorporados e transmitidos nas diferentes relações que a criança estabelecer dentro e fora do ambiente escolar.

1.1 EDUCAÇÃO, DOMINAÇÃO E LIBERTAÇÃO

A educação é um conceito usado, nesta pesquisa, para denominar todos os processos educativos que nós, seres humanos, elaboramos nos espaços sociais, culturais, religiosos/espirituais e geográficos que frequentamos, bem como nas relações que

estabelecemos. Processos educativos iniciados com o nosso nascimento, no qual aprendemos, ensinamos e transformamos culturas, passadas dos mais experientes, geralmente os mais velhos, para os menos experientes, os mais novos, em um processo no qual vamos nos tornando pessoas.

A educação contribui para a socialização dos indivíduos que, desde pequenos, aprendem como ser, agir e conviver em um grupo ou sociedade, relação recíproca na qual quem aprende também ensina, aprendizagens essas referentes à cultura e aos saberes de uma comunidade.

Com Freire (1987), sabemos que a educação é um ato cultural que pode ser tanto bancária, legitimadora da opressão, usada para reforçar as desigualdades entre os homens e as mulheres, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, desumanizando os sujeitos, como também pode ser emancipadora-libertadora, transformando sujeitos e mundos em algo melhor, humanizados, contribuindo, por exemplo, na reversão dos efeitos negativos de séculos de preconceitos e discriminações que marcaram nossa sociedade contra povos indígenas, africanos, comunidades empobrecidas, mulheres, homossexuais, etc.

Freire (1987) nos ajuda a refletir sobre a concepção da educação bancária, na qual o educador deposita os conhecimentos nos educandos, cabendo a estes apenas receber, memorizar e repetir sem entender o significado do que está sendo transmitido. Na concepção bancária, os educandos não são chamados a conhecer e dialogar, apenas memorizam mecanicamente o que recebem pronto do outro. Assim, de forma vertical e sem dialogicidade⁶, o ensino educa para a passividade, para a acriticidade e, por isso, é oposto à educação que pretenda educar para a autonomia. Freire (1987, p. 33) relata que:

Na visão “bancária” da Educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Na educação bancária, as pessoas são preparadas para serem alienadas, ingênuas e dependentes de outros que se julgam mais sábios. A elite dominante não quer que as pessoas reflitam sobre a realidade que as cercam, onde existem privilégios para uns em detrimento do sofrimento e miséria para a grande maioria, pois, com a conscientização, o sujeito pode se

⁶ **Dialogicidade:** termo usado por Paulo Freire (1987) para expressar o ato de dialogar, que deve ocorrer entre educador e educando, prática esta sem hierarquizações e verticalidade. O educador já não é apenas quem educa, mas o que, enquanto educa, é educado.

impor e sair do estado de alienação e dependência em que se encontra. Nesta visão de educação não existe transformação, não existe um saber próprio do sujeito, humanização, nem criatividade; as pessoas não podem tornar-se autônomas, nem sujeitos de suas próprias vidas, pois lhes falta consciência crítica para se libertarem da situação de opressão.

Buscando a superação da concepção de educação bancária, Freire (1987) propõe uma educação pela qual os indivíduos se tornam sujeitos do ato de se educar. Nesta concepção, a libertação é uma práxis que implica na ação e reflexão do indivíduo sobre o mundo em que vive para transformá-lo. É a passagem de uma consciência acrítica e ingênua para uma consciência crítica que visa à autonomia, ao diálogo e à humanização.

Dussel (1977b) também explica a relação de dominação e alienação, na qual a alteridade⁷ do outro é negada. Dentro de sua filosofia, ele explicita três níveis a partir dos quais a libertação-humanização se concretiza: a erótica (relação homem-mulher); a pedagógica (relação pai-filho, mestre-discípulo); e a política (a vida em sociedade).

Na perspectiva dusseliana a pedagógica “[...] parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-não filósofo, político-cidadão, etc.” (DUSSEL, 1977b, p. 153). Tal nível se constitui indispensável, pois, além de ter uma certa centralidade, ser um nível intermediário entre o espaço da casa (a erótica) e a vida em sociedade (a política), é o nível que pode possibilitar a libertação (ou a dominação) e estabelecer novas relações humanas.

Para Dussel (1995, p. 176), a passagem do modelo dominador, gerador de alienação do oprimido, para um modelo que produza a liberdade, a consciência crítica, só se dá “pela libertação pedagógica”⁸.

Nas palavras de Dussel (1977b, p. 231), “[...] na pedagógica, a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo”. No mesmo sentido da educação libertadora (FREIRE, 1987), na pedagógica ocorrem relações recíprocas que ao mesmo tempo em que se ensina se aprende: “[...] se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível” (DUSSEL, 1977b, p. 231).

⁷ Na perspectiva dusseliana, a alteridade refere-se à formação da identidade, na qual definimos quem somos na maneira como nos relacionamos com o outro.

⁸ “La pedagogía dominadora, en síntesis, es querer que el hijo sea ‘lo mismo’ que los padres. En este caso el hijo queda también reducido a ser un objeto de depósito bancario de la pareja, de la tradición, de la cultura o del Ministerio de Educación, que es ‘lo mismo’. El hijo dominado es totalizado dentro del sistema. Por ello es necesaria una *liberación pedagógica*.” (DUSSEL, 1995, p. 176, grifo nosso).

Com Freire (1987, p. 38), sabemos que na educação libertadora:

O educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Se as relações pedagógicas constituem-se como um nível que pode possibilitar novas relações humanas, as relações sociais estabelecidas durante a intervenção e a pesquisa possibilitaram relações de respeito, horizontalidade e dialogicidade, na qual todos os(as) participantes foram tratados(as) com dignidade e equidade de direitos.

Fiori (1987), filósofo brasileiro, no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire, afirma que:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que seja a proposta de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um continuo re-tomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação (FIORI, 1987, p. 5).

Ainda para Fiori (1991), a libertação só ocorrerá com uma pedagogia que proporcione reflexão e conscientização da situação de opressão que o indivíduo esteja vivenciando; ou seja, a educação libertadora gera a consciência de si inserido no mundo e liberta tanto o oprimido quanto o opressor. A libertação acontece à medida que os sujeitos vão assumindo a responsabilidade de “[...] aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 1991, p. 52).

A Educação libertadora abre possibilidades de transformação social. Mas, para acontecer essa libertação, deve ocorrer uma conscientização do educar, entendendo que “[...] a consciência é a existência e a história”, e que “[...] o homem [ou a mulher] não pode libertar-se se ele mesmo não protagoniza sua história e não toma sua existência em sua mão” (FIORI, 1986, p. 3).

Fiori nos explicita ainda que é por meio da educação que o homem e a mulher se constituem e se assumem ao produzir e reproduzir o seu fazer: aborda que os seres humanos se formam e reconhecem sua existência nas relações intersubjetivas que estabelecem uns-com-os-outros e o mundo que os rodeia. O fazer história é o próprio ato de autonomia e liberdade. Para ele, a educação libertadora devolve ao sujeito sua autonomia de atuar no

mundo (FIORI, 1991).

Freire (1987) também aborda a necessidade de entendermos o meio em que vivemos e as forças que pretendem alienar e nos impedir de compreender a situação que nos oprime, conscientização essa que provoca uma atitude crítica de reflexão comprometida com a ação, com a práxis: “com a conscientização, uma práxis verdadeira, os homens podem superar o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeitos de sua história” (FREIRE, 1987, p. 91).

Tanto Dussel (1977b, 1995), quanto Freire (1987) e Fiori (1991), em suas reflexões, buscam superar a educação dominadora e as relações de opressão e alienação que foram implantadas em nossa sociedade e influenciaram as relações sociais e o meio em que vivemos. Relações sociais conflituosas que adentram no ambiente escolar desde a Educação Infantil, com as crianças pequenas.

Silva (1987), primeira pesquisadora brasileira a introduzir no campo da educação os estudos sobre os negros e negras, assumindo, entre outros, os entendimentos de Paulo Freire, faz reflexões sobre a educação e as influências que exerce sobre o sistema social, ao afirmar que:

[...] Educação é o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos de nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade. É vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim tomar consciência de si próprio. Nesse processo, cada pessoa incorpora a cultura da sua comunidade, grupo, classe, fazendo-a com os parentes, os vizinhos, os colegas, num trabalho que é sempre criador (SILVA, 1987, p. 65).

Assim, pode-se dizer que a educação é o ato de construir o nosso próprio modo de ser, às as pessoas com quem nos relacionamos, ao assumirmos com elas os destinos do nosso grupo, nossa classe social e nossa comunidade. A educação é um processo inesgotável e inacabado, que pode ocorrer em todos os espaços sociais: em casa, na rua, na igreja, inclusive na escola. Pela educação, desenvolvemos nossa capacidade e potencialidade para o saber e o fazer em uma determinada sociedade.

Segundo Silva (1987), a educação sofre influências das estruturas hierárquicas e racistas de nossa sociedade, por meio das quais as ideologias dominantes são reproduzidas nas situações, relações e valores que fortalecem a uns e desumanizam a todos. Brandão, psicólogo brasileiro, também explicita ideias sobre a educação. Segundo ele:

Educação é atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e alma, ou seja, em toda extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la (BRANDÃO, 2007, p. 63-64).

A educação abrange integralmente os seres humanos em todas as suas especificidades e pode possibilitar o estabelecimento de práticas sociais opressoras ou libertadoras.

Nesta intervenção e pesquisa, buscamos trabalhar por meio do brincar, com práticas libertadoras, atividades que valorizam e respeitam a diversidade: o pertencimento étnico-racial das crianças e suas características, como a cor da pele, cor e textura dos cabelos. Buscamos também possibilitar brincadeiras e vivências nas quais as crianças pudessem, além de conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira, serem sujeitos do seu pensar, isto é, que pudessem se descobrir e descobrir o mundo, expressar-se livremente, ter voz e produzir culturas.

Acreditamos que, por meio da educação, podemos transformar e reconstruir valores, atitudes e comportamentos que nos foram impostos socialmente, fazendo que, por meio das brincadeiras pautadas na e para a educação das relações étnico-raciais, as crianças possam assim crescer sendo cidadãs, sujeitos atuantes e participativos, conhecedores de seus direitos e deveres na sociedade. Com isso, as crianças negras e brancas poderão crescer, valorizando-se e respeitando o outro em todas as relações e práticas sociais que estabelecerem. Por esse motivo, por enfatizar o brincar na educação, torna-se necessária, no subitem a seguir, a discussão sobre esta temática.

1.2 O BRINCAR NA INFÂNCIA

O brincar na infância é entendido neste estudo como potência e possibilidade de aprendizagem, como algo constitutivo dos sujeitos, estratégia de afirmação de culturas. Nas brincadeiras, as crianças se comunicam e tomam conhecimento de si e do mundo, aceitam a existência dos outros e se identificam como distintas de outras crianças, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos e desenvolvendo-se integralmente nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo (BRASIL, 2012a).

O brincar é a atividade principal da criança e deve ser vinculado com o cuidar e

educar na Educação Infantil, pois os brinquedos e as brincadeiras são constitutivos da infância. Segundo Machado (2003), “o brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura”.

Segundo Oliveira (2000), o brincar não significa apenas recrear, divertir-se, mas se caracteriza como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. Por meio do brincar, a criança pode desenvolver capacidades como a atenção, memória, imitação, imaginação, ainda propiciando o desenvolvimento de áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Brincando individualmente ou umas com as outras, as crianças vão significando, produzindo e reproduzindo o que lhes acontece em vários ambientes e práticas sociais dos quais participam; brincam com aquilo que fazem na escola, representam as relações que estabelecem com seus familiares e amigos. Enfim, reproduzem tudo o que vivenciam.

Não podemos desconsiderar que as práticas racistas e preconceituosas que ocorrem em nossa sociedade perpassam o ambiente escolar. As crianças estabelecem várias práticas sociais dentro e fora da escola; assim, reproduzem tanto as práticas apreendidas dentro da escola como aquelas assimiladas fora do ambiente escolar. Oliveira (2004), por exemplo, observou em sua pesquisa, realizada com crianças de 0 a 3 anos, que as crianças negras, nas brincadeiras vivenciadas na escola, desempenhavam papéis de subordinação: eram empregadas das crianças não negras.

Se as crianças vivenciam práticas racistas e discriminatórias nas práticas sociais que estabelecem, com certeza, poderão produzir e reproduzir essas práticas. Porém, se vivenciam práticas que respeitam e valorizam as diferenças das pessoas com quem convivem, então também é evidente que poderão crescer valorizando-se e respeitando as outras pessoas. Ou seja, atribuindo um novo significado às práticas sociais, o que expressa seu caráter ativo e participativo na trajetória de seu próprio desenvolvimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 27):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Portanto, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

Trabalhar práticas que envolvem as questões étnico-raciais no brincar e nas brincadeiras, desde a Educação Infantil, pode possibilitar a reprodução de práticas que combatam o racismo e as discriminações, práticas que possibilitem a construção da identidade étnico-racial positiva, além de valorizar a cultura e a história dos diferentes povos que formam nossa nação. Ainda para o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 29):

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

No trecho apresentado, fica clara a importância de propor atividades de combate ao racismo e às discriminações, práticas que valorizem e respeitem as particularidades e individualidades de cada sujeito, nas quais as crianças podem ser protagonistas do ato de brincar, com independência para escolherem com quem vão brincar e que papéis irão assumir. Nesta perspectiva, cabe ao (à) professor(a) agir de forma mediadora, fazendo intervenções com propósitos e finalidades bem planejadas e definidas.

Como este trabalho foi desenvolvido a partir de brincadeiras pautadas na história e cultura afro-brasileira e africana, não podemos desconsiderar que cada cultura significa o brincar de forma distinta. As brincadeiras e os jogos para os africanos, segundo Maranhão (2009), sempre estiveram ligados à vida social e outras manifestações culturais da humanidade, como as cantigas e danças. O sujeito vive dentro de uma comunidade onde ensina e aprende, transmitindo as conquistas da sociedade em vários campos de conhecimentos. Ao ensinar uma brincadeira ou jogo, o membro mais velho de um grupo transmite aos jovens e às crianças uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural desse grupo.

Ainda com Maranhão (2009), sabemos que, em relação aos jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas, pesquisadores(as) do tema questionam se as crianças africanas trazidas para o Brasil no período colonial tiveram possibilidades para reproduzir as brincadeiras originárias de seu continente, ou se assimilaram as brincadeiras vivenciadas por outras crianças aqui existentes. Segundo o autor, para os africanos que para o Brasil foram trazidos

— assim como para os indígenas —, a cultura é livremente veiculada através da oralidade e, provavelmente, suas brincadeiras foram difundidas nas regiões brasileiras por onde os (as) africanos(as) passaram. Nesta perspectiva, possibilitaram influências nas brincadeiras realizadas pelas crianças brasileiras.

Após este relato sobre o brincar na infância, torna-se necessário discorrer sobre como iniciou o atendimento às crianças pequenas na Educação Infantil no Brasil, etapa educacional na qual ocorrem as primeiras práticas sociais das crianças fora da família e que histórica e socialmente passou por um processo de discriminação e marginalização, questões estas que iremos discutir no capítulo a seguir.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação das crianças pequenas, principalmente as de 0 a 3 anos, histórica e socialmente foi tratada por nossa sociedade com discriminação e marginalização. Atendimento marcado por diferenciações, com uma visão assistencial, com profissionais desqualificados e poucos investimentos públicos (ROSEMBERG, 2012).

Para melhor compreendermos as características do modelo da Educação Infantil vigente em nosso país, precisa-se, portanto, saber e conhecer: o modo como a criança e a infância foram concebidas ao longo da história por nossa sociedade; a história do atendimento às crianças; e as políticas públicas voltadas para essa etapa educacional.

2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

O modo como a sociedade compreende a criança e a infância, enquanto etapa da vida humana, muda de acordo com o contexto histórico, social e cultural.

Na Idade Média (século V a XV), não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto. A infância, nessa época, era vista como um estado de transição para a vida adulta.

Segundo Ariès (1981), por volta do século XIII, surgiram alguns estereótipos de crianças que se aproximavam do sentimento moderno em relação à infância: a primeira se relaciona com a figura do anjo, crianças educadas para ajudar na missa, e, em seguida, encaminhadas a seguir o caminho sacerdotal; a segunda vem atrelada à figura da Virgem Maria e ao mistério de sua maternidade. Com essa atuação, a pequena infância se insere no mundo das representações. A última fase caracterizada nesse período foi denominada gótica, caracterizando a criança nua, na figura do menino Jesus.

As observações acerca da infância, como uma etapa diferente da fase adulta, começam a ser diagnósticas principalmente com ensejos religiosos no século XVI, datando o surgimento de um sentimento específico sobre a infância. A comparação das crianças com anjos se torna comum e ressalta a inocência e a pureza infantil. Na opinião de Ariès (1981), além desse aspecto angelical no qual as crianças foram inseridas, outro sentimento surge. A criança vista por sua ingenuidade, gentileza e graça, que se torna uma nascente da distração e de relaxamento para o adulto. Nesse momento, nasce um sentimento denominado paparicação, que, para o autor, denomina-se como sendo um sentimento superficial que

ocorria em seus primeiros anos de vida, originariamente pertencente às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças.

Ariès (1981) ainda destaca que, até o século XVIII, a indiferença com a criança e as características próprias da infância fez que surgisse a inexistência de um sentimento relacionado à infância na Europa. A falta de especificações em relação às crianças, verificada na ausência de uma terminologia que designasse a criança — denominada, por sua vez, apenas em vista da idade de vida — apresenta-se como um exemplo clássico desta indiferença à infância. Assim:

Primeiro vem a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, cortes de amor, as bodas ou caçada do mês de maio. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p. 9).

Essas etapas sugeriam a ideia de uma vida dividida e delimitada por meio dos planetas, em números que se atrelavam ao zodíaco e aos ciclos da natureza ou da organização da sociedade.

Até o século XVIII, a adolescência era confundida com a infância, pois as terminologias eram as mesmas; somente a idade adulta era diferenciada. Da mesma maneira como não havia uma terminologia para designar as crianças, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular. Ou seja, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, uma vez que estavam indistintamente misturadas aos adultos nas atividades da vida cotidiana, por exemplo, no trabalho, passeios ou jogos que reuniam crianças e adultos (ARIÈS, 1981).

Outro aspecto importante era a forma como os recém-nascidos eram tratados: eram considerados como sendo abastados da sociedade com maior probabilidade de morrer. Os cuidados essenciais muitas vezes eram deixados de lado, ou seja, eram recorrentes a falta de alimentação e o abandono em larga escala e uma das possíveis soluções para o caso seria enviá-los às amas de leite.

No Brasil, a figura das amas de leite não existiu devido à origem histórica escravagista do país. A prática aqui se referia em entregar as crianças aos cuidados das escravas para amamentação. Por isso, a compra de escravas para esse fim era comum.

Na Europa, como descreve Oliveira (2008), o assassinato de bebês antes do reconhecimento do infanticídio não era ilegal. Os pais se desfaziam de seus filhos sem sofrer punições e ainda existiam aqueles que forçavam “acidentes” ou omitiam mortes brutais das crianças, como nos casos de sufocamentos e afogamentos.

O sentimento de infância consolidou-se a partir do século XVIII, período este em que as peculiaridades das crianças começaram a ganhar destaque, surgindo assim profissionais para o atendimento à infância, entre eles amas, preceptores e professores.

A obra de Ariès sofreu críticas de alguns autores que evidenciaram lacunas metodológicas em relação às suas suposições sobre a inexistência do sentimento de infância na época medieval e à utilização de fontes que contemplavam somente as famílias ricas. Kuhlmann Junior (1998) apresenta ideias diferentes das propostas por Ariès, pois verifica que os sinais do desenvolvimento da infância já existiam no Brasil desde o século XVI. Segundo o autor, as crianças já tinham suas especificidades reconhecidas na sociedade indígena, antes da invasão portuguesa. No entanto, com a colonização territorial e a chegada dos jesuítas no Brasil, foi implantado um sistema de dominação no qual os jesuítas acreditavam serem nas crianças que a fé e as virtudes cristãs deveriam ser transmitidas.

De fato, a imposição da cultura europeia influenciou, porém não mudou a concepção de muitos povos originários sobre as crianças. Muitas são as comunidades indígenas, por exemplo, existentes em nossa sociedade que conservam suas particularidades e singularidades, como no caso da concepção de infância dos Xikrin apresentada por Cohn (2002)⁹, que comprova a existência de uma concepção de infância existente antes da colonização e que se manteve viva nas tradições desta comunidade com a colonialidade.

Essa imposição cultural também se estendeu para os povos africanos escravizados e trazidos para o Brasil; porém, houve resistência. Suas perspectivas de infância em suas tradições estavam igualmente consolidadas e se mantiveram.

Silva (1987) expõe que, nas culturas africanas, apesar da variedade e diversidade existente entre os povos, existem características culturais comuns, além da história marcada pela escravidão e o colonialismo. Nas tradições africanas, os conhecimentos são passados dos mais velhos para os mais novos, nas experiências e relações que estabelecem uns-com-os-outros. Com isso, a responsabilidade pela criança é de todos na comunidade. O nascimento de

⁹ Cohn (2002) expõe que, nas tradições Xikrin (comunidade indígena que vive no sudoeste do Pará), existe uma concepção de infância que diferencia os adultos das crianças. As crianças estão no centro das relações estabelecidas na comunidade, participando de todas as atividades, da rotina aos rituais. Quando as crianças nascem, dão aos pais a condição de adultos; e é pelo número de filhos que o pai ganha maior participação na oratória e a mãe, maior participação nas atividades coletivas (COHN, 2002).

uma criança é o acontecimento mais importante na comunidade africana, ao nascer uma criança, pensa-se que um antepassado vive nela por meio dos fluídos vitais que lhes são transmitidos.

Ao pesquisar os povos bantos de Angola, Altuna (1993) explicita que a figura da criança sempre teve papel primordial e a renúncia à procriação era considerada uma traição, interrompendo a árvore genealógica, o ciclo vital, fundamental à preservação da vida. O autor observa que a família ocupa lugar predominante nas estruturas sociais e espirituais, pois, por meio dela, o homem e a mulher garantem o ciclo vital da existência ao gerarem filhos. A figura da criança era, por conseguinte, portadora de mensagens inovadoras para a família e para a comunidade.

Em síntese, podemos verificar que não existe uma única concepção de infância, mas modos de conceber a criança e sua infância dependendo do contexto social, cultural e histórico. A cultura europeia influenciou, mas não conseguiu acabar com as demais concepções existentes (indígena e africana).

Com a Revolução Industrial que marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, a criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para viver em sociedade. A escola tornou-se um instrumento de fragmentação da sociedade, na medida em que isolou as crianças dos adultos e separou os ricos dos pobres.

A sociedade capitalista caracteriza e concebe a criança como um ser fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem de alimentar e proteger. Esta concepção de infância trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade. Já o conceito de infância está vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico, e esses modos completamente diferentes de vida e inserções sociais refletem a valorização da infância pelo adulto.

Na contemporaneidade, a criança passou a ser vista como protagonista do ato de educar-se. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história. Assim, a criança passou a ser vista, do ponto de vista legal, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010a, p. 14).

A criança passou a ser considerada ‘legalmente’ como uma pessoa ativa, participativa, que constrói suas próprias opiniões e que sabe manifestar seus sentimentos, dúvidas e vontades, mas concretamente, as crianças estão sendo educadas para a passividade, acriticidade e dependência dos adultos que a cercam (FREIRE, 1987).

Segundo Sarmento (2004) com a modernidade ocorreram mudanças nas ideias e representações sociais que tínhamos sobre a infância e as crianças (adota-se o conceito de infâncias). As instituições de atendimento a infância promoveram a ‘reinstucionalização’ da infância e a radicalização do choque cultural entre a cultura escolar e as culturas familiares- as crianças não se identificam com as atividades e propostas desenvolvidas nas escolas- o que ocasionou uma crise educacional “[...] onde a ‘cidadania’ pode significar ‘disciplinação social’ e ‘autonomia’ ‘subordinação aos programas oferecidos’(p.8)”. A escola se torna assim, um palco de luta político-pedagógico onde as crianças não são sujeitos da sua história e do ato de educar, mas ‘assujeitadas’. Assim, o controle exercido sobre elas se torna maior que a autonomia e liberdade que era para ser atribuída a elas.

Pensando nesta disparidade entre o ponto de vista legal e o concreto, assumimos neste trabalho a educação como um processo de libertação e humanização, assim entendemos a criança como sujeito social, histórico, de direitos, produtora de cultura e participante ativa das relações sociais que estabelece, e não uma mera espectadora passiva desse processo. Sujeito que se desenvolve nas interações, relações e práticas sociais que participa e estabelece com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. seja educado(a) para a passividade, acriticidade e dependência (FREIRE, 1987). As crianças resistem e lutam às diferentes imposições e práticas que não as agrada; possuem vontades, desejos próprios e constroem sua visão de mundo. Criam, inventam, imaginam, fantasiam e questionam tudo à sua volta, com particularidades e singularidades próprias que as diferenciam das demais.

As crianças participantes desta pesquisa e intervenção possuem entre 2 e 3 anos, são consideradas por muitos como dependentes e incapazes, como observa Rosemberg (2012, p. 17): “[...] a infância, no Brasil, começa entre 5 e 7 anos de idade, e exclui os bebês, crianças

de 0 a 3 anos”. Segundo a autora, para as crianças maiores fala-se em educação, para os bebês, em desenvolvimento. Divergência, notada historicamente e exposta a seguir.

2.2 SITUANDO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO

A educação da criança, historicamente, esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos. Era na convivência com pessoas próximas que a criança participava e aprendia normas, regras e sua cultura. Na sociedade contemporânea, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente coletivo de socialização e convívio, onde aprende sobre sua cultura em diferentes interações e práticas sociais.

No Brasil, como na Europa, as instituições de Educação Infantil surgiram devido às mudanças sociais, políticas, econômicas que ocorreram em nossa sociedade ao longo da história, principalmente a partir do século XX. As primeiras creches no Brasil foram criadas, no final do século XIX e início do século XX, e tinham como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter assistencialista. Naquela época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, frequentemente “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

As creches foram criadas devido à crescente urbanização e à entrada das mulheres no mercado de trabalho, como no caso das mães operárias que necessitavam de um lugar para os filhos e as filhas ficarem enquanto trabalhavam. Outros fatores, como o alto índice de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e um grande número de acidentes domésticos, também contribuíram para alguns setores da sociedade começarem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Foi com essa preocupação “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

As creches brasileiras tinham um foco totalmente assistencialista no atendimento de crianças pobres, visando apenas o “cuidar”. Atuavam de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias.

Até 1900, não existia um atendimento às crianças pequenas no Brasil; existia institucionalmente somente a “Casa dos Expostos”, também chamada de “Roda dos Expostos” ou “Excluídos”. Esse nome foi dado por causa do dispositivo no qual eram abandonadas as crianças: uma caixa cilíndrica acoplada a um eixo giratório e instalada no muro de uma Santa Casa de Misericórdia, na qual eram deixadas as crianças (em sua maioria

frutos da união entre escravos ou entre escravos e senhores). Muitas crianças eram deixadas nestas instituições em situações precárias, o que ocasionou um alto índice de mortalidade infantil.

Acompanhando esse procedimento de acolhimento das crianças e com a Lei do ventre livre — que culminou com o fim da escravidão —, as mulheres negras e as mulheres da classe média precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus (suas) filhos(as). Iniciaram, portanto, as discussões sobre as necessidades de criar creches no Brasil.

Com o desenvolvimento industrial, os(as) negros(as) desenvolviam os piores serviços e os menos remunerados. Essa ocorrência era frequente, pois eles(as) tinham menos acesso à educação, menos qualificação, e a sociedade acreditava preconceituosamente que eles(as) eram culturalmente incapazes de trabalhar nas indústrias (ABRAMOWICZ, 2006). O fim da escravidão na realidade social dos(as) negros(as) não significou realmente sua libertação. Eles(as) continuaram a ser tratados(as) com marginalidade e diferenciação.

De 1900 a 1930, os(as) operários(as), negros(as) e imigrantes europeus passaram a protestar contra as precárias condições de vida e de trabalho. Começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos e filhas. Os empresários, procurando enfraquecer os movimentos sociais, começaram a conceder algumas creches e escolas maternas para os filhos e filhas de operários(as).

Como as grandes cidades não dispunham de infraestrutura urbana suficiente, em termos de saneamento básico e moradia, sofriam o perigo de constantes epidemias. A creche passou a ser defendida também por sanitaristas, preocupados com as condições de vida da população operária.

Paralelo ao trabalho desenvolvido na roda dos expostos, um número significativo de creches e jardins de infância foram criados, não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. A criação destas instituições foi defendida por alguns setores da sociedade, justamente por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil.

Desse modo, segundo Kuhlmann Junior (1998), as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil, entre o final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, foram, por um lado, a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, e a médico-higienista e a religiosa, por outro, ambas com a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Ou seja, cada instituição “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes

promoviam a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 88).

Kramer (1995) aponta que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, uma vez que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais ricas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Os primeiros jardins de infância foram fundados em 1875, no Rio de Janeiro-RJ, e em 1877, em São Paulo-SP, mantidos por entidades privadas. Mesmo os primeiros jardins de infância públicos, inspirados nas propostas de Froebel, criados em 1908, em Belo Horizonte, e em 1909, no Rio de Janeiro, também atendiam a crianças de segmentos mais privilegiados economicamente (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A partir dos jardins, foram também criadas, durante os anos 20 e 30, salas pré-primárias, que funcionavam junto às escolas primárias. Também nesse período, sob a influência do ideário da Escola Nova, surgiu o atendimento em praças públicas, denominados de “Parques Infantis”, para as crianças da classe operária (OLIVEIRA, 2002). Nestes estabelecimentos, a profissional era definida como professora e sua ação exigia formação pedagógica em Cursos Normais, de nível médio.

Para Kuhlmann Junior (1998), a educação das crianças pequenas pode ser caracterizada como paternalista, uma vez que o Estado preocupava-se com a sobrevivência das crianças das classes menos favorecidas, concebidas como mão de obra futura, além da dimensão assistencialista advinda da participação das empresas privadas nas obras de atendimento à primeira infância.

Essa concepção assistencial e paternal teve forte influência principalmente nas décadas de 1930 e 1940, período marcado pelo regime ditatorial de Getúlio Vargas. Fundamentado na teoria desenvolvimentista, ocorreu neste momento histórico um marco na legislação sobre as creches com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, que prescrevia a obrigatoriedade das empresas com mais de 30 mulheres empregadas e maiores de 16 anos a manterem creches para seus respectivos filhos e filhas. Porém, a ausência de fiscalização possibilitou o não cumprimento da lei pela maioria dos empresários, ressaltando a visão assistencialista nessa iniciativa, visto como um benefício e não como um dever para com a mulher trabalhadora.

Após o Golpe Militar de 1964, o país apresentou uma política em relação à infância, criando a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais

de Bem-Estar do Menor (FEBEM), atendendo as crianças e adolescentes abandonados e infratores, de conduta “antissocial” e em situação de risco.

Muitos foram os movimentos populares que ocorreram depois da década de 1970, que, preocupados com o atendimento a todas as crianças, independente da classe social, lutavam pela expansão das creches e debatiam sobre sua função.

A expansão das creches iniciou-se na década de 1970, primeiramente organizadas em associações religiosas e filantrópicas. Após 1977, o governo começou a investir nestas instituições, pois se tornaram um direito das mulheres trabalhadoras. As creches neste período continuavam a ser destinadas às crianças pobres, de cunho fortemente assistencialista, dependendo amiúde de caridades para se manterem (ABRAMOWICZ, 2006).

A partir da década de 1980, com as lutas e reivindicações de diversos setores da sociedade, principalmente das mulheres, efetivaram-se diversas conquistas históricas no plano legal relativas à criança e sua educação. Ou seja, foi justamente a partir dessas lutas e reivindicações que se iniciou um processo de regulamentação da educação das crianças de 0 a 6 anos no âmbito da legislação.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Foi na década de 1980, com a junção de diferentes setores da sociedade e movimentos sociais que lutavam pelo direito da criança à uma educação de qualidade desde o nascimento, que esse direito foi efetivamente reconhecido. Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que, com a pressão desses movimentos sociais, possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal representa um marco decisivo na afirmação dos direitos sociais da criança, visto ter sido somente a partir dela que a criança de 0 a 6 anos passou a ser concebida como sujeito de direitos (ABRAMOWICZ, 2006).

Em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, foi criada a Lei nº 8.069/90, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010b), que reafirma os direitos da criança. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral,

espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 2010b).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2013a), perante a qual a educação das crianças em creches e pré-escolas deixou de ser um direito da mãe trabalhadora para ser um direito da criança e um dever do Estado. A Educação Infantil perdeu o caráter filantrópico e assistencialista, criada para as mulheres operárias de baixa renda, passando a ter um caráter educacional, compreendida, pelo menos do ponto de vista legal, como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2013a, p.21).

A LDB define que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A lei reconheceu também as creches como serviços para crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos, vinculando e tornando indissociável o cuidar e o educar, e exigiu uma maior qualificação e formação profissional dos docentes no Brasil (BRASIL, 2013a).

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, documentos que contribuíram para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil: o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) contribuiu com a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.

O Conselho Nacional de Educação também aprovou, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, modificada em 2010 (BRASIL, 2010a), que teve como objetivo direcionar os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação, e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores(as).

Pensando na expansão e qualidade na oferta da Educação Infantil, foi aprovada, em 2001, a Lei nº 10.172/01 — Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estenderia até o ano de 2010. Um dos objetivos desse documento era reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e permanência da criança e do adolescente no

ensino público, princípio que se aplica à Educação Infantil.

Rosemberg (2012) relata que, com a expansão do ensino, ocorreu a discriminação e a marginalização das crianças negras e pobres. Com isso, a autora questiona o uso das creches e pré-escolas como alternativa ao ensino fundamental para crianças pobres e negras, visto o expressivo número, em especial na região nordeste, de crianças retidas na pré-escola e que já deveriam estar frequentando, por direito, o ensino fundamental.

Buscando a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais existentes em nosso país, em 2003 foi implantada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e, em 2004, a Resolução nº 1, de 17 de junho (BRASIL, 2004b), que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c).

Em 2006, foi promulgada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Assim, a faixa etária atendida nas creches e pré-escolas foi alterada para crianças de 0 a 5 anos.

Em 2013, a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b) trouxe mudança nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual o direito público subjetivo se expandiu para as pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos) ao ampliar a obrigatoriedade do Estado em ofertar educação pública, gratuita, à faixa etária de 4 a 17 anos, determinando 2016 como prazo final para essa universalização. As creches foram excluídas dessa obrigatoriedade.

Apesar da inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, percebemos a manutenção de certa divergência entre as trajetórias da creche (crianças de 0 a 3 anos) e da pré-escola a respeito da integração legal e investimentos.

Segundo Rosemberg (2012), para a pré-escola, percebe-se o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-se do ensino fundamental; já para as creches, nota-se uma relutância em lhes dar visibilidade, de tirá-la da informalidade e de se investir em sua universalização: “[...] quanto menor a idade da criança, do(a) aluno(a) — as etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público — menor é seu salário e maior a presença de mulheres” (ROSEMBERG, 2012, p. 17). Em outro trecho, a autora expõe ainda que existe, “de um lado, uma legislação avançada que reconhece os direitos a todas as crianças; e, de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais” (ROSEMBERG, 2012, p. 17).

A autora explicita que, em 2008, a taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era 18,1% e de frequência à pré-escola era de 79,8%. Por isso, podemos dizer que, mesmo o governo tendo reconhecido a Educação Infantil como parte da educação básica, esta etapa educacional — em especial a de 0 a 3 anos — foi vista em segundo plano. A expansão e os recursos financeiros eram pensados primeiramente para o ensino fundamental, considerado direito público subjetivo, e somente depois para a Educação Infantil.

Rosemberg (2012) ainda alerta que a marginalização e a discriminação das crianças de 0 a 3 anos observadas na legislação também se estendem para a academia, onde poucos são os estudos e pesquisas realizados com as crianças desta faixa etária, e se relacionarmos o tema “Educação Infantil” com “educação das relações étnico-raciais”, foco desta pesquisa, a quantidade diminui ainda mais.

Foi exatamente isso que observamos ao realizar um levantamento bibliográfico (pela internet) sobre a incidência de pesquisas com título “educação infantil” e “educação das relações étnico-raciais” apresentadas nos periódicos da CAPES¹⁰ e ANPED¹¹. Nos periódicos da CAPES, não demarcamos um período específico, pois tivemos o interesse de abranger todos os artigos que tratavam da temática, já no banco de dados dos trabalhos da ANPED, restringimos os trabalhos apresentados de 2010 a 2013.

Nos periódicos da CAPES, foram encontrados 8.970 artigos e 615 teses e dissertações que tratavam da educação infantil e creche. Destes, 268 artigos e 10 teses e dissertações se relacionavam com a temática racial (3%). A partir desta análise, buscamos, nos resumos destas produções, quais foram realizados com as crianças de 0 a 3 anos e observamos, assim, que apenas 2 destes especificavam estas crianças pequenas. Observamos, como Oliveira (2004), a escassez de pesquisas nessa etapa educacional.

No que diz respeito aos trabalhos apresentados na ANPED (GT21), verificamos que, entre 2010 e 2013, foram apresentados 70 artigos, destes apenas 7 tratavam das relações étnico-raciais na educação infantil (10%). Dos 7 artigos, nenhum foi realizado especificamente com crianças de 0 a 3 anos. Siss e Oliveira (2007) depararam com a mesma situação: ao realizarem uma pesquisa sobre a incidência da temática da educação das relações

¹⁰ **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional. Seu banco de dados facilita o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.

¹¹ **ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação. O Grupo de Trabalho GT 21, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, foi criado em 2001. No entanto, desde o ano de 1996, a ANPED contou com pesquisadores da temática étnico-racial e indígena.

étnico-raciais nos encontros e anais da ANPED, verificaram que, entre 1996 e 2006, das 2059 pesquisas apresentadas, apenas 65 tratavam das relações étnico-raciais na educação e nenhuma delas tinha como tema específico a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

2.4 RACISMO E DISCRIMINAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas de educação infantil, assim como as demais instituições de ensino do nosso país, estão inseridas em uma estrutura social discriminatória e hierárquica e não estão imunes a práticas racistas e preconceituosas. Os efeitos destas práticas trazem prejuízos, dor e sofrimentos para todos os envolvidos, inclusive para as crianças de 0 a 3 anos.

A discriminação racial não tem o seu nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e as discriminações que ocorrem em todos os espaços sociais perpassam o ambiente escolar, como nos atentam as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004c).

Estudos desenvolvidos na educação infantil por Cavalleiro (2000), Oliveira (2004), Fazzi (2004), Dias (2007), Souza (2012) e Santiago (2014) denunciam a existência de racismo, discriminação e invisibilidade das crianças negras no ambiente escolar. As contribuições de Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004) apontam a diferença no tratamento dado pelos professores às crianças negras e não negras, constatando serem as crianças negras menos tocadas e acariciadas.

Oliveira (2004) realizou sua pesquisa em uma instituição que atende crianças de 0 a 3 anos. Observou que as crianças brancas recebiam mais “paparicação”: mais colo, beijos, carinho e atenção dos(as) professores(as). Por outro lado, as crianças negras eram menos tocadas: não recebiam elogios pela sua beleza e comportamento e a única coisa que recebiam a mais dos(as) professores(as) eram as punições. O estudo também revelou os conflitos existentes nas relações étnico-raciais estabelecidas entre as crianças nos papéis assumidos nas brincadeiras e a inferioridade dos papéis desempenhados pelas crianças negras, já que estas desempenhavam papel de empregada das crianças não negras.

Nos estudos de Oliveira (2004) e Cavalleiro (2000), a escola de educação infantil é apresentada como um espaço de reprodução de estereótipos, discriminações e de preconceitos, que não respeita e valoriza as identidades das crianças e o seu pertencimento étnico-racial.

Para Oliveira (2004), o racismo e a discriminação presentes na educação infantil aparecem de forma um pouco distinta daquele encontrado no ensino fundamental, identificado

no desempenho escolar mais baixo das crianças negras. Na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças, e nas brincadeiras espontâneas destas.

Cavalleiro (2000) pesquisou as relações étnico-raciais na Educação Infantil e também verificou a existência do racismo e da discriminação em relação às crianças negras. Neste sentido, a autora abordou tanto a relação adulto/criança, como também a relação criança/criança. Dentro dos resultados adquiridos, a autora observou que muitos professores(as) chamavam os (as) alunos(as) por apelidos pejorativos e não acreditavam poder existir preconceito racial dentro das escolas. As crianças, por sua vez, rotulavam-se e discriminavam-se e muitas delas, em suas falas e gestos, mostravam o sofrimento trazido por essas práticas. Os(as) professores(as) tratavam desigualmente as crianças e culpavam as próprias crianças e suas famílias pelas práticas racistas, afirmando que as crianças negras não aceitavam a si mesmas. Desse modo, a autora denuncia o silêncio dos(as) professores(as) e a culpabilização das vítimas frente ao racismo e preconceito.

É possível, portanto, constatar nas duas pesquisas a presença de discriminações e preconceitos contra as crianças negras nas escolas de Educação Infantil e o sofrimento trazido por essas práticas para as crianças negras ao serem tratadas de forma desigual e inferiorizante.

Fazzi (2004) realizou uma pesquisa, com crianças de 7 a 10 anos, observou a socialização entre pares e ressaltou que nas interações que as crianças estabelecem entre si vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Verificou a negatividade associada à raça negra, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização.

Dias (2007) focou em sua pesquisa a formação de professoras da educação infantil para o combate ao racismo em dois cursos, sendo um no interior do estado de São Paulo e outro no estado do Mato Grosso. Dentre os resultados obtidos, constatou, como Oliveira (2004), o tratamento diferenciado dado às crianças negras, que não recebiam colo, chamego e aconchego como as crianças brancas (DIAS, 2007). Com o estudo, foi possível perceber que, após o curso de formação, as professoras estavam instrumentalizadas para atuar sobre as manifestações de racismo na escola, adquirindo sensibilidade para com outros grupos, além dos(as) negros(as), que são marginalizados em nossa sociedade.

Souza (2012) buscou compreender, com relação à infância de crianças negras, quais percepções as professoras de educação infantil — atuantes inclusive em uma escola dentro de uma universidade pública — revelavam a partir de suas experiências de formação. A autora destaca que existia na instituição a preocupação em promover ações para combater o racismo

e discriminações no ambiente escolar por parte da direção e coordenação por meio da formação dos(as) professores(as) para as relações étnico-raciais. Verificou também que, na formação docente desenvolvida na escola, as professoras aprenderam técnicas de educar para as relações étnico-raciais, uma vez que todas as docentes possuíam mais de 100 horas em cursos de formação na referida área. Porém, ainda assim, continuavam percebendo a infância de crianças negras de forma estereotipada e eurocentrada.

Santiago (2014) realizou sua pesquisa em uma creche, com crianças de 3 anos e seus respectivos docentes. Constatou a presença de uma pedagogia que reproduz preconceitos e discriminações referentes às crianças pequenas negras e a manutenção dos privilégios que favorecem as crianças brancas. Observou que as crianças negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas e explicita que os choros, os gritos e outras manifestações de desobediência nos corredores da escola ressoavam vidas construídas nas relações de poder, expressões de um movimento de resistência frente ao poder exercido pelo universo adulto sobre os corpos infantis. As crianças pequenas, de 0 a 3 anos, ao chorarem, gritarem, baterem e morderem, em certa medida, estavam dizendo que queriam outros modos de vida, outras possibilidades de experimentar a vida dentro das creches. Segundo Santiago (2014, p. 74):

[...] A lógica adultocêntrica parte de princípios “hierarquizadores” para fetichizar as linguagens das crianças, um choro se torna somente um modelo representativo de uma insatisfação a uma imposição necessária; um grito, uma declaração de birra. Este processo transforma as melodias que ecoam nos corredores das creches e pré-escolas em pré-linguagem; toda a pluralidade linguística é transfigurada em ruídos, as linguagens infantis são “emudecidas” de modo a acreditarmos que a criança pequenininha só se comunica a partir da obtenção da linguagem oral.

Em seu estudo, Santiago (2014) nos faz refletir sobre as linguagens infantis e o modo como são “silenciadas”, revelado quando os (as) educadores(as) não ouvem e não veem estas expressões dos corpos infantis, provocadas pelas relações de poder estabelecidas nas relações sociais entre o adulto e a criança em nossa sociedade. Relações que trazem dor e sofrimento para os oprimidos e marginalizados desde pequenos.

Embora os estudos de Dias (2007) e Souza (2012) tenham constatado as mudanças culturais no trabalho com a educação das relações étnico-raciais, particularmente, após a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004c), observamos, juntamente com as pesquisas apresentadas, que essas mudanças ainda são insuficientes para acabar com as práticas racistas, discriminatórias e

preconceituosas no ambiente escolar.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2012b, p. 45).

A partir desse entendimento, é possível afirmar que as crianças pequenas podem ser educadas nas escolas para lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas, como também para aprender a amar e respeitar a diversidade. O aprender na educação infantil se dá de forma lúdica, instigando a curiosidade da criança e dando espaço para novas descobertas. Segundo Dias e Santana (2007), a cultura afro-brasileira entra no cenário das escolas por meio dos contos, das histórias dos mais velhos, do aprendizado com grupos de tradição, da literatura. O patrimônio cultural das crianças e de seus familiares deve ser valorizado e trazido para as rodas de conversas.

Enfim, as crianças têm o direito de ser acolhidas e respeitadas em suas diferenças e especificidades, direito de receber uma educação que fortaleça o respeito e a valorização das diferenças, na qual crianças negras e não negras possam identificar as contribuições e importância da história e da cultura dos negros, bem como no seu jeito de ser, viver e se relacionar com outras pessoas. Direitos esses, garantidos por lei, que abordaremos no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“[...] Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 1995).

Compreendemos as relações étnico-raciais, neste estudo, como as relações estabelecidas entre diferentes pessoas, comunidades ou grupos (brancos, negros, indígenas, asiáticos, europeus, entre outras categorias criadas social e historicamente) em diferentes práticas sociais dentro de um contexto e espaço. Na nossa sociedade, especificamente, estas relações ocorrem de forma conflituosa e conturbada.

A história do nosso povo negro e indígena é marcada pela opressão, alienação e exclusão. A educação dominadora, que ocorre nas escolas e em todas as práticas sociais que acontecem fora dela, vem se mantendo há mais de quinhentos anos. Uma educação que procura naturalizar a inferioridade das pessoas negras e privilegia a superioridade das pessoas não negras.

3.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silva (1987) e Gomes (2000) explicitam em seus estudos que o passado do negro no Brasil está associado à escravidão e a representações negativas no imaginário coletivo que se mantêm e se reproduzem em ação conjunta com a escola, mídia, literatura, entre outros. Essa educação, imposta pelos europeus com a colonização, impede os negros e negras, seus descendentes, indígenas e mestiços, de verem positivamente sua origem, sua história e cultura, prejudicando, assim, a construção de suas identidades e pertencimento étnico-racial.

Muitas foram as lutas do Movimento Negro e de estudiosos que se preocuparam com as questões étnico-raciais para transformar a realidade de preconceitos e discriminações no ambiente escolar e em nossa sociedade. Uma das conquistas alcançadas foi a aprovação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” na educação básica de todas as escolas públicas e privadas do país. Posteriormente, em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que estabelece as mesmas orientações quanto aos povos indígenas.

Outra importante conquista, em 2004, foi a homologação do Parecer CNE/CP 003/04

(BRASIL, 2004a) e da Resolução nº 1, de 17 de junho (BRASIL, 2004b), que culminaram na oficialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004c), as quais objetivam o oferecimento de referências e critérios para regulamentar e complementar a Lei nº 10.639/03. Segundo as Diretrizes, o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” envolverá:

[...] articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004c, p. 20).

As Diretrizes também explicitam que o ensino da “história e cultura afro-brasileira” deverá divulgar estudos sobre a participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural de nossa sociedade, destacando a atuação dos negros nas diferentes áreas do conhecimento, salientando “[...] o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004c, p. 22). O ensino da história e cultura africana deverá divulgar a participação dos africanos e de seus descendentes da diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora (BRASIL, 2004c).

Gomes (2010, p. 75-76) nos ajuda a refletir sobre o conceito de cultura:

[...] Cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura, eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isto, podem transformá-lo.

A cultura, portanto, diz respeito às características e particularidades (valores, crenças e costumes) que diferem uma sociedade ou grupo de outros, relacionando-se com o modo de ser, pensar e agir de cada indivíduo. Essas vivências, particularidades e semelhanças culturais

dos africanos em nossa sociedade não podem ser postas em segundo plano, como algo sem importância e que não nos influenciou.

Para o senegalês Senghor (1965, p.91), “[...] a cultura está dentro e fora, acima e sob todas as atividades humanas; ela é o espírito que os anima, que dá seu estilo particular a uma civilização”.

A partir desses pressupostos, podemos compreender que a cultura está intimamente vinculada com as práticas sociais que estabelecemos, como sendo a essência das atividades e realizações que desenvolvemos ao longo da história.

Além do ensino da “história e cultura afro-brasileira e africana”, as Diretrizes (BRASIL, 2004c, p. 14) recomendam e determinam a educação das relações étnico-raciais que, segundo o documento, “[...] requer aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime”. O referido texto explicita que para isso ocorrer “[...] é necessário que as instituições de ensino se constituam em espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (BRASIL, 2004c, p. 14).

Assim, educar para as relações étnico-raciais é questionar e rever as relações étnico-raciais já existentes, entre negros(as) e não negros(as), adultos e crianças, baseadas em preconceitos, estereótipos depreciativos, atitudes e palavras que expressam sentimentos de superioridade em relação aos (às) negros(as). Nesse processo, deve acontecer o desencadeamento de afirmação de identidades e da historicidade negada, bem como a ampliação do acesso a informações sobre a formação e a diversidade da nossa sociedade (BRASIL, 2004c).

Nesse sentido, as Diretrizes (BRASIL, 2004c) mencionam que a “educação das relações étnico-raciais” já ocorre nas escolas, mas de uma forma conflituosa e estereotipada, na qual as pessoas negras, seus costumes e valores são inferiorizados. Por isso, segundo o documento, torna-se necessário ocorrer uma “reeducação das relações já existentes”, de modo que todos os educandos sintam-se valorizados e preparados para exercer sua cidadania. Silva (2007, p. 490) nos orienta que educar para a cidadania é formar:

[...] homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Neste estudo, assumimos o termo educar “*na*” e “*para*” as relações étnico-raciais, pois compreendemos, como Souza (2012, p.107), que “[...] só é possível educar *nas* relações que estamos vivenciando, para assim nos prepararmos *para* as demais relações que iremos vivenciar”. Entendemos o educar na e para as relações étnico-raciais como um processo de formação humana, algo que deve ser desenvolvido constantemente e acreditamos que as brincadeiras dirigidas realizadas pelos(as) professores(as) nas escolas podem possibilitar, maiores aprendizagens.

Utilizamos “educar” e não “o reeducar”- trazido pelas Diretrizes (BRASIL, 2004c)- pois compreendemos a educação como um processo contínuo, transformador e libertador, que pode modificar posturas e valores racistas e preconceituosos em relações mais humanas e respeitadas (FIORI, 1991, p.84).

Partindo desse entendimento, pode-se dizer que a educação das relações étnico-raciais não se limita à escola, depende-se também do trabalho conjunto, de articulação entre “[...] processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais” (BRASIL, 2004c, p. 13), para assim, ocorrer mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações sociais. Mudanças de posturas e valores racistas e preconceituosos que nos foram internalizadas há mais de quinhentos anos.

O pesquisador brasileiro Silva (2009), ao realizar um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências, procurou compreender o educar-se de docentes brasileiras e docentes estadunidenses. Em sua pesquisa, o autor ressalta que educar para as relações étnico-raciais é:

Promover processos educativos que possibilitem a todas as pessoas superar preconceitos raciais, estimulem-nas a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que compreendam e se engajem em lutas por equidade social/étnico-racial, vivendo, assim, relações étnico-raciais positivas, justas, humanizantes (SILVA, 2009, p.42).

No mesmo sentido da educação libertadora e emancipadora, proposto por Freire (1987), Fiori (1986) e Dussel (1977c), a “educação das relações étnico-raciais” propõe a superação de qualquer educação que se pretenda ser dominadora e opressora. A educação das relações étnico-raciais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, deve ter como referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade”, o “fortalecimento de identidades e de direitos” e “ações de combate ao racismo e às discriminações” (BRASIL, 2004c).

O princípio da “consciência política e histórica da diversidade” deve conduzir (BRASIL, 2004c, p. 18-19):

[...] à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares, são comumente tratados; à desconstrução, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial; à busca de informações e subsídios que permitam que os/as professores/as formulem concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, visando a uma sociedade justa.

O princípio do “fortalecimento de identidades e de direitos” deve orientar para:

[...] o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas contra os negros e os povos indígenas; o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos (BRASIL, 2004c, p.19)

Por fim, as “ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” encaminha para:

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças; a crítica das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial da cultura afro-brasileira, visando a preservá-la e a difundi-la; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais; participação de grupos do movimento negro, bem como da comunidade em que se insere a escola, na elaboração de projetos-políticos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004c, p. 19-20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana explicitam que isso não é uma tarefa fácil, pois exige mudanças de mentalidade, de modos de pensar e agir das pessoas, além de mudanças éticas, epistemológicas e de práticas pedagógicas. Nesse processo, a escola e seus professores precisam estar preparados, isto é, receber formação para trabalhar com as questões étnico-raciais, que, por sua vez, não podem se restringir às palavras e raciocínios desvinculados da experiência de exclusão e inferiorização vivida pelos negros brasileiros. Portanto, mais do que palavras são necessárias: é preciso diálogo (BRASIL, 2004c, p. 15).

Este diálogo deve ocorrer entre a escola, estudiosos das relações étnico-raciais e com grupos do Movimento Negro, a fim de serem superados equívocos e distorções entre o que se sabe e a realidade, construindo, assim, ações e práticas educativas promotoras do combate ao racismo e às discriminações.

Buscar práticas educativas que permitam às crianças conhecerem a história e a cultura do nosso povo negro é uma forma de promover relações de respeito e valorização da diversidade e das diferenças. A escola pode ajudar as crianças negras a fortalecerem o seu pertencimento étnico-racial e as crianças não negras a reconhecerem as contribuições dos negros para a formação de nossa sociedade.

Acreditamos que, além do diálogo com estudiosos, tornam-se necessárias políticas públicas, municipais e estaduais, direcionadas a promover cursos de formação para gestores, professores/as e encontros temáticos. Caso contrário, a escola será reduzida a trabalhos isolados e fragmentados de professores mais sensibilizados com a temática.

Algarve (2005), em uma pesquisa realizada com crianças do quarto ano do ensino fundamental, ao construir com elas e a professora um cantinho de africanidades, pôde verificar que, no decorrer da pesquisa, as crianças foram resignificando o continente africano (achavam que era uma mata, com animais, rios e casas de madeira); sobre os(as) negros(as), as crianças reconheceram as contribuições, o trabalho e a inteligência; sobre a cultura negra: algumas crianças relatam que nenhuma cultura é melhor que a outra e que “[...] para valorizar, é preciso conhecer” (ALGARVE, 2005, p. 101).

A pesquisadora explicita que, ao iniciar seu estudo, observou a presença de práticas preconceituosas e discriminatórias: as crianças se rotulavam, colocando apelidos pejorativos umas nas outras, não se respeitavam e agrediam-se verbalmente. No decorrer do estudo, a autora verificou que as crianças foram adquirindo uma conscientização sobre as práticas racistas e discriminatórias que desenvolviam: deixaram de ofender uns aos outros e as relações estabelecidas no ambiente escolar melhoraram. Todas as crianças se sentiram

valorizadas e respeitadas. As crianças negras tiveram seu pertencimento étnico-racial fortalecido e valorizado e as não negras reconheceram e valorizaram a história e a cultura africana. Com o cantinho de africanidades, “[...] a discriminação deixou de ser assunto do discriminado para ser assunto de todos” (ALGARVE, 2005, p. 140).

Algarve (2005), assim como a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c), faz-nos refletir sobre a relevância de trabalhar na sala de aula as questões étnico-raciais e como essas práticas podem contribuir significativamente na construção das identidades, no pertencimento étnico-racial das crianças e na luta do combate ao racismo e às discriminações.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que é por meio de uma educação que vise à autonomia, ao diálogo, à humanização e à desconstrução de preconceitos e criticidade, que as pessoas poderão entender as relações e o meio que as cercam, ou melhor, que poderão se libertar e desenvolver novas relações étnico-raciais não sustentadas em racismos e discriminações.

As discussões em torno das questões envolvidas com a educação das relações étnico-raciais têm aumentado em nossa sociedade e nas redes de ensino. De acordo com Passos (2013), após a promulgação da Lei nº 10.639/03, ocorreram avanços sobre a temática étnico-racial no país: aumentaram os cursos de formação para professores(as) e os materiais didáticos, criaram-se disciplinas nos cursos de graduações e pós-graduações. O autor ressalta que, em muitas redes de ensino, a lei foi cumprida, ora por ações movidas pelos ministérios públicos ora pela pressão de militantes.

Foi o que ocorreu, em 2011, na região onde desenvolvi a presente pesquisa: a Prefeitura Municipal de São Carlos e mais onze municípios próximos assinaram um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), ação judicial movida pelo Ministério Público Federal, perante o qual os municípios se comprometeram a introduzir no currículo educacional dos estabelecimentos de ensino por eles administrados o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um dos desdobramentos deste termo é o indicativo no qual cada Município terá de produzir um relatório anual, contendo o resumo dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano e o encaminhamento de uma cópia ao Ministério Público Federal. Neste termo, as partes, secretarias municipais de educação e Universidade Federal de São Carlos — representada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar) —, comprometem-se com a formação e a atualização dos professores para o trabalho com a temática da Lei nº 10.639/03.

São Carlos, em 2009, já tinha criado a Resolução CME 005/2009, que instituía a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos escolares, mas suas ações precisavam ser aprimoradas e expandidas para toda a rede de ensino. Neste contexto, desenvolver e divulgar experiências no trabalho com a Educação das Relações étnico-raciais torna-se relevante, pois, além de contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/03, possibilita reflexões sobre a prática pedagógica dos docentes.

3.2 COLONIALISMO E COLONIALIDADE

O fim da colonização, que perdurou durante séculos, não significou o fim da colonialidade, pois as desigualdades e injustiças sociais e raciais se mantiveram historicamente.

Segundo Mignolo (2002) e Quijano (2002, 2010), o conceito de “colonialidade” é usado para acreditarmos na imparcialidade de crenças, não considerar os modos de pensar e produzir não europeus, de não pensarmos na reprodução da relação colonial e imperial; ocorre, assim, um esquecimento da colonialidade e só a descolonização do ser e do saber levará a uma mudança.

Descolonizar, neste estudo, quer dizer “ressignificar”, isto é, romper com ideias e valores que nos foram impostos pela colonização, conscientizando-se das relações de dominação e opressão vivenciadas, para assim lutarmos e implementarmos ações por mudanças e transformações.

Fiori (1987) explicita que, em sociedades como a nossa, cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia vigente e hegemônica é a pedagogia das classes dominantes, por meio da qual são passados seus valores, crenças e ideais.

Lander (2005), sociólogo venezuelano, Quijano (2002, 2010), sociólogo peruano, Mignolo (2002), educador argentino, e Dussel (1977a, 1977b, 1995), filósofo argentino, entre outros pesquisadores latino-americanos, ajudam-nos a refletir sobre a colonialidade e a dominação das consciências que ocorreram com a colonização territorial em nossa sociedade. Seus estudos revelam que, além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo — que estabeleceram relações de dependência e opressão dos colonizadores sobre os colonizados —, existe um legado epistemológico do eurocentrismo, que nos impede de compreender a realidade a partir do mundo em que vivemos e das epistemes que nos são próprias.

A colonização é apresentada por Cashmore (2000, p. 131) como sendo um “processo

de tomar terras e recursos para exploração”. Assim, a colonização que ocorreu na América Latina, do século XVI ao XIX, além dos interesses territoriais e comerciais, tinha interesses religiosos, políticos, sociais e econômicos, que tendia a mudar uma totalidade, criar um novo projeto de sociedade.

Dussel (1977a) nos mostra que, com a colonização e o expansionismo, os europeus criaram em nosso país um sistema-mundo, uma totalidade, bem estruturada, com leis que normatizavam juridicamente o sistema (as ações de dominação eram vistas moral e eticamente como verdadeiras na concepção dos dominadores). Essa totalidade refletia as camadas sociais existentes na Europa, organizadas hierarquicamente, na qual não existia igualdade entre as pessoas, mas relações hierárquicas. O novo padrão de dominação e exploração envolvia a articulação entre raça e capitalismo, na criação e crescente expansão da rota comercial atlântica.

Quijano (2010) nos apresenta que a dominação, a exploração e os conflitos que ocorrem na relação social constituem-se pela colonialidade do poder: a classificação social da população em torno da ideia de “raça” é a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial, social e política que foram impostas no imaginário da população no curso da expansão do colonialismo europeu.

Mignolo (2002) explicita que, além da violência física, contra índios e negros, ocorreu também uma colonização e dominação epistemológica, na qual prevalecem o saber e o poder das decisões dos países europeus como sendo únicos e verdadeiros.

A visão e os ideais de que os europeus eram superiores às demais sociedades permitiram que se consolidassem projetos de dominação das civilizações, consideradas por eles como inferiores e indígenas e negros eram vistos como “coisas”, não humanos.

No Brasil, os povos indígenas, com as escolas jesuítas, tiveram sua cultura, língua, hábitos e religiões negadas. Nas escolas, eram ensinados a cultura, comportamentos e padrões eurocêntricos, tidos como superiores; os nativos, por sua vez, tiveram de aceitar o cristianismo como religião única e verdadeira.

Com os africanos escravizados e descendentes, ocorreu o mesmo processo de desumanização e desenraizamento. Negaram-lhes o direito de exercerem suas necessidades básicas: não podiam frequentar escolas, impondo-lhes representações negativas de si próprios e convencendo-lhes que tinham de ocupar lugares subalternos na sociedade. A educação era usada para despertar e incentivar o desejo de ser branco (SILVA, 2007).

Tanto com os indígenas quanto com os negros, ocorreu o mesmo processo de desenraizamento cultural, que vem a ser a retirada de suas origens. Eles foram retirados de seu

habitat, no qual tinham fixado suas crenças, costumes, tradições, hábitos, e foram colocados em um contexto ao qual ainda não estavam adaptados, forçando-os ao trabalho escravo.

A filósofa francesa Weill (1979, p. 351) expõe que “[...] todo ser humano tem uma raiz por sua participação que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”. E acrescenta que as pessoas, quando são colocadas em situação de opressão, ou ficam em uma inércia tão profunda que equivale à morte ou tendem a desenraizar, negar sua cultura, devido à violência utilizada pelos opressores (WEILL, 1979, p. 351).

Com o desenraizamento cultural, os colonizadores da América Latina buscavam tirar dos negros e indígenas a humanidade, dignidade, os direitos e as vontades. Entretanto, nem todos os indígenas e negros aceitaram este desenraizamento: muitos resistiram e lutaram contra o regime escravista. Gomes (1997, p. 18) explicita que esse processo de resistência e luta deu-se desde a “[...] repulsa ao trabalho compulsório, aos abortos, suicídios, crimes contra os senhores até as fugas e revoltas em maior escala”.

A colonização deixou marcas e, mesmo com a abolição da escravatura, o passado do negro é associado à escravidão. A esse fato somaram-se a criação e a manutenção de representações e estereótipos negativos dos negros no imaginário coletivo, que desqualifica, silencia e invisibiliza o pertencimento e a cultura do negro, tirando-lhe o direito de ter e usufruir direitos.

A colonização, instaurada em nossa sociedade com a erroneamente chamada descoberta do Brasil, além das relações de dominação e alienação, também coloca-se como uma colonização dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 2002) e do imaginário (QUIJANO, 2002).

Nosso país é o segundo com maior população negra no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria, país africano. No entanto, esse acontecimento não faz que nossa sociedade reconheça as contribuições dos negros no desenvolvimento de nossa nação. A cultura negra, embora presente no nosso cotidiano, é invisibilizada e inferiorizada (SILVA; BARBOSA, 1997).

A cultura e os padrões europeus ainda são colocados nas escolas e em nossa sociedade como modelos a serem seguidos. A criança negra não encontra na escola modelos que afirmem positivamente o seu pertencimento étnico-racial, ao contrário, sofre preconceitos e discriminações que a faz sentir menos capaz, bonita e querida. Assim, decorrentes do mito da democracia racial e das ideologias que visam o branqueamento, a criança negra internaliza uma imagem positiva das crianças de pertencimento étnico-racial diferente do seu

(CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004).

Segundo Cavalleiro (2000), o branqueamento na escola acaba se dando pela falta de tempo e espaço dado à criança negra para suas manifestações culturais, nas atitudes dos professores, na falta de representatividade de professores negros, nos cartazes e nos materiais didáticos.

As crianças negras são obrigadas a se “branquear”, ou seja, agir e pensar como crianças brancas para ser aceitas dentro e fora da escola, para receber mais carinho e “paparicação” nas relações que estabelecem com outras crianças e professores — uma vez que existe um tratamento diferenciado dado às crianças negras em relação às brancas (OLIVEIRA, 2004).

Silva (2000) descreve a ideologia do branqueamento como sendo a interiorização dos modelos culturais brancos pelos negros, fazendo que as crianças negras sejam invisibilizadas e esquecidas. As pessoas negras rejeitam sua identidade racial, a cor de sua pele, seus cabelos, seu corpo e vida por desejarem e buscarem padrões de beleza próprios de pessoas brancas, ideais de beleza estes impostos e mantidos pela sociedade por meio da mídia, como apontam os estudos realizados por Silva (2000), Cavalleiro (2000), Algarve (2005), Gomes (2000), entre outros.

Hasenbalg (1979, p. 17-18), em seus estudos, aponta-nos que a democracia racial em nossa sociedade é um mito que tem como função “legitimar a estrutura vigente de desigualdade raciais e impede que a situação real se transforme numa questão pública”. O autor explicita que o racismo e a discriminação racial são as principais causas da subordinação social das pessoas negras, desempenhando posições sociais inferiores às das pessoas não negras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o mito da democracia racial na sociedade brasileira “[...] difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse” (BRASIL, 2004c, p. 12). Essa ideologia acaba naturalizando as desigualdades que a estrutura social hierárquica criou e manteve durante séculos em nossa sociedade. Silva (2011) nos ajuda a refletir sobre o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. Segundo a autora:

O mito da democracia racial é tão eficaz, a ponto de muitos brancos perguntarem-se como puderam viver em meio de desigualdades e injustiças, sem perceber. Tão cruel, a ponto de negros acusarem outros negros de preguiça e falta de interesse em vencer as desigualdades em que vivem,

como se fosse escolha destes ficar à margem. Tão desumano, a ponto de persuadir negros de tez mais clara a identificarem-se como brancos e lutarem contra o racismo como se não fosse assunto seu, mas de pessoas com quem se solidarizam. Alguns até mesmo confessam que o fazem para assim sofrer menos (p.47).

O mito da democracia racial possui muita força, eficácia e crueldade, pois muitos indivíduos não conseguem se conscientizar, enxergar a desumanidade e situação de opressão em que vivem devido sua amplitude e poder. Tanto o mito da democracia racial como as ideologias que buscam o branqueamento não atingem apenas as pessoas negras, mas todas as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, inclusive as pessoas brancas (BENTO, 2002), como explicitado nas Diretrizes: “os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (BRASIL, 2004c, p.16).

3.3 RAÇA, RACISMO E DISCRIMINAÇÕES

Atualmente as discussões referentes à raça, ao racismo e às discriminações vêm se ampliando no espaço político-educacional devido às reivindicações e lutas dos movimentos sociais que emergiram na década de 1980, em especial, com as pressões e exigências feitas principalmente pelo Movimento Negro, que se expandiram com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2003).

O termo “raça” foi usado historicamente para classificar, inferiorizar e escravizar as pessoas, conceito socialmente elaborado e usado desde a colonização para transmitir práticas, valores e posturas, mantendo e reproduzindo as diferenças e privilégios (HASENBALG, 1979; MUNANGA, 2004). Assim, os indivíduos da raça branca foram decretados coletivamente, pelos colonizadores, superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas e culturais.

Muitos são os exemplos de racismo que ocorreram por todo o mundo e um dos mais notórios na história foi o *apartheid*, política de segregação racial propagada por uma minoria branca, durante grande parte do século XX, na África do Sul, onde a população negra teve seus direitos básicos negados, muitos negros foram mortos e os prejuízos, em termos de desigualdade socioeconômicas que ocorreram, são sentidos pela população negra até os dias de hoje.

No Brasil, o racismo ocorre de uma forma velada e perpassa pelas práticas sociais.

Além das denúncias de que existe o racismo nas escolas, que ocorreram após a década de 1980 pelo movimento negro, diariamente são noticiados pela imprensa casos de racismo e discriminações. No esporte, jogadores de futebol, como o Arouca (do Santos) e o Tinga (do Cruzeiro), são chamados de macacos por causa do tom da pele. Pessoas negras, como o ator Vinícius Romão de Souza, são presas injustamente por serem acusados de roubos. Negros/as, como o pedreiro Amarildo Dias de Souza, são vítimas de assassinato por conta do abuso de autoridade e violência policial.

Inicialmente, é necessário entendermos a gênese da ideia de raça, base do pensamento racista, da qual se originou a ideologia de superioridade e inferioridade racial. Munanga (2004) explicita que, como a maioria dos conceitos, o de “raça” tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. Segundo o autor:

[...] na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois era utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe (os Francos se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que, segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2004, p. 17).

A partir deste pressuposto, podemos perceber que o conceito de raça foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre as classes sociais. Munanga acrescenta que, com a colonização territorial, os colonizadores questionaram a humanidade dos colonizados: até o fim do século XVII, a explicação dos ‘outros’, negros e indígenas, tinha que passar pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. Segundo Munanga (2004, p. 18):

Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representantes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não estava incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria bíblia para

demonstrar que ele também era descendente do Adão.

Essa explicação foi questionada pelos filósofos iluministas, que contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja. Eles se recusaram a aceitá-la e buscaram uma explicação baseada na razão, lançando mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear os negros e indígenas como raças diferentes.

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental entre as chamadas raças. Com isso, a espécie humana ficou dividida em três raças que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: branca, negra e amarela. No século XIX, acrescentaram-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc., para aperfeiçoar a classificação. No século XX, descobriu-se que haviam no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças. As pesquisas comparativas levaram à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes do que os pertencentes a raças diferentes (MUNANGA, 2004).

Os estudiosos desse campo chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em grupos. Segundo Munanga (2004, p. 18), “[...] os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido, mas infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo”.

O conceito de raça, com a colonização, marcou a relação de superioridade e inferioridade entre colonizadores e colonizados, justificou as respectivas relações de dominação. Essa classificação racial (que atribuía aos colonizadores o poder de separar a população entre superior e inferior) não ficou restrita à América. Expandiu-se por todo o mundo, criando novas identidades sociais (índios, negros, mestiços) e redefinindo outras.

Paralelamente ao surgimento dessa perspectiva, teorias sobre raça são elaboradas para justificar e naturalizar as relações coloniais. A utilização de teorias raciais, em cada momento histórico, não ocorreu de forma aleatória, uma vez que cada uma delas apresentava intenções e objetivos bastante definidos. Segundo Cashmore (2000, p. 448), a questão principal não é o que vem a ser ‘raça’, mas o modo como o termo é empregado: as mudanças

no uso da palavra refletem as mudanças na compreensão popular das causas das diversidades físicas e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c, p. 13) nos ajudam a refletir sobre o conceito de raça:

Se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O citado documento alerta ainda que o termo raça foi ressignificado pelo movimento negro, que, em várias situações, utiliza-o de forma positiva, com um sentido político e de valorização. A partir do século XX, o movimento negro começou a utilizar o termo “étnico-racial” para se referir não só a cor da pele e traços fisionômicos, mas também às diferenças culturais plantadas na ancestralidade africana (BRASIL, 2004c). Munanga (2004, p. 28-29) expõe sobre o termo “étnico-racial”:

O conteúdo da raça é morfológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações.

Nosso país é formado por diferentes grupos étnico-raciais, território onde convivem cerca de 200 povos indígenas, mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombolas, além das populações portuguesas, italianas, japonesas, africanas e outras que aqui vivem. Porém, nem sempre suas diferenças e culturas são respeitadas e valorizadas (SILVÉRIO et al., 2012).

O racismo em nossa sociedade exclui pessoas e grupos. Dados estatísticos, como os apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e os contidos no banco de dados nacional sobre a

população negra no Brasil, denunciam e comprovam que existem desigualdades raciais que se mantêm historicamente em nossa sociedade.

Segundo o IBGE, os negros em nossa sociedade representam apenas 20% dos brasileiros que ganham mais de dez salários mínimos e 20% dos brasileiros que chegam a fazer pós-graduação no país. Outro dado: 13% dos negros com idade a partir de 15 anos ainda são analfabetos. Dos 40% dos pobres do país, cerca de 64% são negros, além de responderem também pelos 69% de indigentes (IBGE, 2010).

Estes dados apontam que a questão da desigualdade racial no Brasil interfere diretamente na qualidade de vida dos sujeitos, afetando na inserção dos negros em todos os setores de nossa sociedade, inclusive o educacional.

A diferenciação do tempo de estudo entre as pessoas negras e brancas é grande e constante, o que evidencia que a população negra foi excluída historicamente dos bancos escolares. Essa desigualdade de escolarização entre negros e brancos faz que a população brasileira tenha realidades sociais distintas e pré-definidas socialmente, persistindo no imaginário coletivo o privilégio das pessoas brancas em todas as áreas. Sem a intervenção do governo, com políticas públicas eficientes, estas distorções dificilmente serão alteradas (BRASIL, 2004c).

De acordo com Gomes (2002), esta exclusão do(a) negro(a) no nosso sistema de ensino se dá pela própria estrutura da escola e o modo como ela é pensada:

Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse/a aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do/a aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno/a a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnico-raciais (GOMES, 2002, p. 4).

O racismo permite a concentração da riqueza e privilégios nas mãos da população branca, e a pobreza e a miséria se concentram principalmente entre a população negra. As desigualdades construídas social e historicamente passam a ser consideradas como características próprias do negro, motivando o surgimento de estereótipos e estigmas, como por exemplo: *“Todo negro é preguiçoso, malandro”*; *“negro não tem capacidade e*

competência”. Freire (2001, p. 68) explicita que “[...] não faz parte da natureza do ser humano a perversidade do racismo. Não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo”.

Freire (2001), Gomes (2002; 2011) e Silva (1987) compreendem o racismo como uma construção social decorrentes das práticas sociais que estabelecemos: se nos ensinaram a ser racistas, podemos por meio da educação reverter essas ideias que nos foram impostas e deixarmos de ser. Racismo é conceituado por Cashmore (2000, p. 458) como “[...] doutrinas, dogmas, ideologias ou conjunto de crenças”, no qual o elemento essencial dessa doutrina baseia-se em que a raça determina a cultura, derivando daí as alegações de superioridade racial.

Werneck (2010) define racismo como uma ideologia, uma visão de mundo que afeta as relações sociais, a cultura, a economia e a política, estabelecendo diferentes formas de dominação de populações, grupos, indivíduos, a partir da classificação e hierarquização das diferenças biológicas ou culturais entre seres humanos em raças. Em concordância, para o antropólogo africano, Munanga (2001, p. 24):

O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo qual ele pertence.

Munanga ainda afirma que o racismo e as teorias que o justificam têm origens mítica e historicamente conhecidas. Segundo o autor:

[...] A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). O patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo antinegro (MUNANGA, 2004, p. 24-25).

A segunda origem do racismo, de acordo com Munanga,

[...] tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constitui o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana (MUNANGA, 2004, p. 25).

Em outras palavras, o racismo atua na crença do poder, da autoridade, no controle de um grupo que quer estar e se vê como superior aos demais. São esses grupos que, utilizando critérios de seu interesse, definem quais características devem ser valorizadas como superiores e classificam suas próprias características como as melhores, desprestigiam como piores ou inferiores as características de outros grupos.

Segundo Werneck (2010), uma vez classificados como inferiores, os modos de vida, a aparência e a cultura dos grupos passam a ser consideradas como marcas desta inferioridade. A isto chamamos de preconceito racial, ou seja, o prejulgamento baseado na ideologia racista, negativa e injusta. Para Cashmore (2000, p. 438), preconceito racial “é o conjunto de crenças e valores aprendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes”.

Por causa do preconceito, ocorrem discriminações raciais e tratamento desigual dado às pessoas negras e indígenas, consideradas pelo racismo como inferiores. A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos à negação ao acesso a recursos e serviços como habitação, educação, justiça, participação política. Nesse sentido, é necessário estudar e compreender a origem tanto de raça quanto de ideologias, como o racismo e a discriminação racial, para evitar que tais elementos da sua versão biológica ainda permaneçam criando desigualdades e, a partir daí, possamos estabelecer novas relações sociais e étnico-raciais equânimes.

Após apresentação e compreensão dos principais conceitos usados neste estudo, expomos, no próximo capítulo, a trajetória metodológica desta pesquisa e seu roteiro de intervenção.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com a intencionalidade de compreender os processos educativos decorrentes do brincar em uma intervenção pautada na e para educação das relações étnico-raciais, foi adotada a perspectiva de investigação qualitativa, por compreender que garante uma relação mais próxima do pesquisador com os (as) participantes colaboradores(as) do estudo, um contato direto com o ambiente e situação estudados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A metodologia adotada para análise dos dados coletados possui inspiração fenomenológica, ancorada em Merleau-Ponty (1996), mais especificamente na modalidade do fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 1989; MACHADO, 1997).

A pesquisa pautada na fenomenologia não se propõe à explicação de fatos, ou seja, das relações causais, mecânicas, mensuráveis, mas sim à busca pela compreensão dos fenômenos¹², ou à consciência enquanto fluxo temporal de vivências, cuja peculiaridade é a imanência (compreendido na própria essência do todo) e a possibilidade de atribuir significados às coisas exteriores. A fenomenologia busca a descrição de fenômenos, tendo a sua preocupação voltada para o “mostrar”, e não o demonstrar. Isso significa que a descrição prevê ou supõe um rigor; e é por meio destas descrições que se pode chegar à essência do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1989). De acordo com Machado (1994, p. 35):

A preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo. A fenomenologia significando discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo, enquanto uma práxis ou forma de ação, opera através do método que investiga a experiência, no sentido de compreendê-la e não de explicá-la. Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico de o objeto existir. Explicá-lo é tomá-lo na sua relação causal.

Nessa forma de investigação, o termo pesquisa é concebido como uma trajetória circular em torno do que se pretende compreender, não se preocupando com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o pesquisador (GARNICA, 1997).

Merleau-Ponty (1996) compreende a fenomenologia como o estudo das essências, que, filosoficamente, volta-se à compreensão, sem pressupostos, do que se afirma ser

¹² Fenômeno: do grego *phainomenon*, luz que ilumina aquilo que está oculto.

“natural”, respeitando e considerando as experiências vividas pelos sujeitos face às coisas e/ou fenômenos, na procura do contato ingênuo ou originário com o outro e com mundo mediado em intersubjetividades.

Nessa direção, Garnica (1997, p. 114) compreende que “o ser é, existencial e primordialmente, afetividade, humano no contato com outros humanos, afetado pelo que desse convívio descortina”. Martins e Bicudo (2005) destacam que a pesquisa em educação alcançará compreensões mais significativas epistemologicamente, se buscar o sentido do fenômeno em um local situado, pois estas percepções, não quantitativas, somente se mostram a partir de alguém.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola onde foi realizada a intervenção e a pesquisa faz parte da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, localizada no Jardim Bandeirante, região central do município, que atende crianças de quatro meses a três anos. A população atendida é bem diversificada, pertencentes a diversos níveis sociais e formada por crianças negras, mestiças e brancas. A maioria das crianças não mora no bairro, porém frequenta a escola porque os pais trabalham nas mediações ou moram em bairros próximos.

A escola em questão foi inaugurada em 1984, quando as creches ainda eram vinculadas à Secretaria de Assistência Social. Somente em 1999 a instituição passou a ser regida pela Secretaria de Educação e Cultura.

A escolha do local aconteceu pelo fato de a escola já ser considerada referência na inserção do ensino da cultura afro-brasileira nas salas de aula do município e por ter ganhado, em 2008, o prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), o que facilitou a aceitação do desenvolvimento da pesquisa.

A instituição atende aproximadamente 80 crianças no período integral e 10 crianças no período parcial (manhã ou tarde). Quanto à organização, a fase I atende crianças de zero a um ano; a fase II atende crianças de um a dois anos; e a fase III atende crianças de dois a três anos. Atuam nesta unidade escolar 21 docentes, 1 (uma) diretora, 2 (duas) merendeiras e 2 (duas) auxiliares de serviços gerais. Todo o corpo docente e funcionárias da instituição são mulheres.

Quanto à estrutura física, a escola está dividida em 6 salas de aula, 2 banheiros para funcionárias, 2 banheiros para alunos(as), cozinha, refeitório, brinquedoteca, sala da direção,

sala de televisão, sala das professoras e sala de horário de trabalho para práticas individuais (HTPI). A área externa é bem ampla, gramada, arborizada e possui vários brinquedos (seis balanços, um túnel, um trepa-trepa, um gira-gira e um tanque de areia).

Para a escolha da professora, foi feito um convite, por meio da direção da escola, a todas as docentes da instituição para participarem da pesquisa. Em conversa realizada com a diretora, disse a ela que preferiria realizar o estudo em uma sala na qual a professora não estivesse desenvolvendo projetos que envolvessem as questões étnico-raciais. Uma das professoras aceitou o convite e quis colaborar.

A professora em questão trabalha na Fase III, período da manhã; é formada em Pedagogia e leciona há 16 anos, e desde 2010 atua na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Em 2008, quando a escola ganhou o prêmio, a professora não estava trabalhando nesta instituição (tinha trabalhado dois anos antes e retornou em 2010).

Desde o primeiro momento, a professora colocou-se à disposição para colaborar com a pesquisa, acolhendo-me com muito carinho e atenção, prontificando-se em auxiliar, com o registro de fotos, em todas as atividades desenvolvidas.

Dentre os participantes da pesquisa, estão presentes 10 (dez) crianças de 2 a 3 anos, (pertencentes a uma das três salas de Fase III da escola), a professora responsável pela sala e 3 (três) professores(as) convidados(as). Das 10 (dez) crianças, 3 (três) são meninas (duas negras e uma branca) e 7 (sete) são meninos (um negro e seis brancos); 8 (oito) das dez crianças ficam na escola em período integral (das 07h às 17h) e 2 (duas) ficam apenas no período da manhã (das 07h às 12h).

Em conversa realizada com a professora-colaboradora, ela relatou que, no ano de 2014, ainda não tinha desenvolvido na sala nenhum trabalho que envolvesse as questões étnico-raciais, mas que, devido à comemoração da Semana do Bebê¹³, ela tinha desenvolvido um projeto sobre identidade, segundo o qual enviou bonecos feitos de cartolina para os pais, com o intuito de eles caracterizarem os bonecos como se fossem seu filho e/ou filha. Todos os pais participaram da atividade e os bonecos foram expostos na sala, juntamente com um cartaz contendo recortes de revistas com crianças de diversas origens.

Nas paredes da escola existiam muitas figuras de bebês de várias cores de pele e texturas de cabelo. No pátio, há um local fixo denominado “Espaço Griô”, onde são expostas a história e a origem da palavra Griô, explicando o papel dos ancestrais na vida dos africanos. Devido às festividades juninas, foi feito e exposto no pátio um casal negro “Maria Bonita e

¹³ A atividade realizada no município anualmente no mês de junho, na qual acontecem palestras e divulgação de trabalhos sobre a primeira infância, está em sua quarta edição.

Lampião”.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, verifiquei que o documento não estava atualizado e que a última modificação havia sido feita em 2008 (ano em que a escola ganhou o prêmio “Educar para a Igualdade Racial”). Verifiquei que o PPP aborda a temática das “Relações Étnico-Raciais”: além de descrever o projeto de etnia que ganhou o prêmio do CEERT, consta também, em vários momentos, o respeito à diversidade de seus alunos e alunas. Segundo o PPP,

a relação do professor com as crianças será uma relação de proteção, afeto, amizade e cumplicidade. Ele é um mediador que deve estimular o desenvolvimento físico, afetivo, social e emocional dos educandos, *respeitando as diferenças* e procurando enfrentar as relações emocionais das crianças sempre com carinho e compreensão (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 12).

Ao se referir sobre a concepção de família:

Concluimos que cada família e suas crianças são portadoras de um amplo repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagens com as diferenças, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Essas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 18).

Consta ainda que, “a partir do desenvolvimento deste projeto, a temática da igualdade racial passou a fazer parte do currículo escolar da unidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 24).

Pôde-se verificar a preocupação da instituição com o respeito à diversidade de sua comunidade escolar, em especial na relação família-criança; ou seja, percebeu-se a preocupação em estabelecer um diálogo com as famílias para assim não correr o risco de desconsiderar as experiências vivenciadas pelas crianças e seus familiares em outras práticas sociais que ocorrem fora da escola. Além disso, o PPP apresenta o anseio em manter as práticas vivenciadas no projeto ganhador do prêmio “Educar para Igualdade Racial”.

Ao planejar as atividades desenvolvidas nesta intervenção e pesquisa busquei, assim como apresentado no PPP da escola, não desconsiderar as experiências prévias das crianças e seus familiares, bem como as atividades que já estavam sendo desenvolvidas pela professora na sala de aula.

Todos os trabalhos que envolveram a oralidade, a corporeidade e vivências com a

cultura afro-brasileira e africana, foram pensados respeitando a faixa etária das crianças, suas particularidades e limitações, procurando, desse modo, garantir que todos participassem espontaneamente.

4.2 INTERVENÇÃO E PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no cotidiano escolar de uma sala de aula da Educação Infantil. Embora a intervenção e a pesquisa sejam abordadas separadamente neste estudo, devemos ressaltar que estes momentos se completam para propiciar o melhor entendimento da questão levantada: *“que processos educativos decorrem da prática social do brincar na Educação Infantil em uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais?”*.

Segundo Silva e Oliveira (2000, p. 2), “intervenção refere-se a ações deliberadas, no sentido de criar, conformar ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, pessoais e o ambiente em que vivem”. As autoras apontam alguns objetivos de uma intervenção e, a partir disso, destaco aqui alguns que se harmonizam aos objetivos da intervenção proposta nesta pesquisa:

- levantar necessidades e desenvolver atividades neste estudo relativas ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, como também desenvolver atividades que possibilitem vivências e o combate de práticas racistas e discriminatórias, presentes no cotidiano escolar;

- modificar comportamentos dos envolvidos na intervenção: melhorar relacionamentos e convivências (entre crianças negras e não negras); conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira; superar preconceitos e discriminações raciais relacionados à baixa autoestima e valorização de ser negro;

- colaborar com a implantação de políticas públicas: desenvolver práticas que auxiliem no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CME 005/2009, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares na rede municipal de São Carlos.

A intervenção tem como metodologia, de acordo com Silva e Oliveira (2000), alguns procedimentos dos quais fizemos uso neste estudo em todos os encontros: observações, coleta de dados, interpretações, realização de atividades e análise dos resultados.

As atividades foram realizadas durante o período regular de aula e contou com livros sobre personagens negros retratados de forma positiva, instrumentos musicais de origem

Afro-brasileira e Africana, bonecos negros de pano, CDs, roupas de inspiração africana e diferentes objetos que retratam a história e cultura Africana e Afro-brasileira.

Quanto à pesquisa, Silva e Oliveira (2000, p. 55) a definem como sendo “[...] estudos que buscam inquirir em profundidade as realidades físicas, naturais, sociais, culturais, psicológicas”. Ainda segundo as autoras, estes estudos são orientados por uma questão elaborada a partir de uma problemática que chama atenção do pesquisador e que se mostra social e cientificamente relevante.

Os objetivos da pesquisa explicitados por Silva e Oliveira (2000), condizentes com os apresentados neste trabalho são:

- compreender a realidade e identificar necessidades de ações pedagógicas: ou seja, conhecer a escola, a família, a comunidade e o que as crianças e seus familiares já sabem sobre o tema do estudo, para assim identificar as questões a serem elaboradas;
- avaliar o modo como as crianças relacionam-se entre si e o modo como se relacionam com os materiais e as atividades propostas, ou melhor, avaliar as relações sociais das crianças estabelecidas na prática do brincar e as relações delas com os materiais referentes à educação das relações étnico-raciais apresentados em sala;
- descrever o processo: refere-se à maneira como foram propostas as atividades referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e o quanto influenciaram nas relações estabelecidas;
- avaliar o produto: verificar o quanto os resultados da intervenção podem ou não ser indicados para ter continuidade.

Segundo as autoras Silva e Oliveira (2000), o que justifica uma pesquisa é o aprofundamento do que já foi descoberto, assim como a utilização dos resultados da pesquisa em outros contextos. Sobre a metodologia, as autoras expõem a necessidade de ter objetivos, questão de pesquisa e referências que orientam o trabalho.

Após expor a compreensão de intervenção e pesquisa utilizada neste estudo, apresento como ocorreram seus procedimentos.

4.3 PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO

Durante a intervenção, foram realizados 17 encontros com as crianças, no período de junho a agosto de 2014, às terças e quintas feiras, no período da manhã, em que foram registradas todas as informações relevantes em um diário de campo, que, na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), trata-se do “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Ainda para os autores,

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo — a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Dessa forma, os dados foram coletados por meio do registro sistemático das observações do cotidiano escolar da intervenção, na forma de diários de campo.

A intervenção iniciou-se após autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos e da direção da escola. Em um primeiro momento, conversei individualmente com os pais, na entrada das crianças na escola, explicando os objetivos da pesquisa, o termo de consentimento e como seriam realizadas as atividades. Aproveitei esse encontro para explicar aos pais e responsáveis que iríamos utilizar o caderno de registros (MARANHÃO, 2009; BENTO, 2012), a fim de mantermos um diálogo com os familiares sobre as atividades desenvolvidas, que, posteriormente, serviriam como material de análise para a pesquisadora.

Após esses esclarecimentos, informei que enviaríamos uma primeira atividade, convidando os pais e responsáveis a realizar uma pesquisa sobre um dos países do continente africano, para, assim, em um segundo momento, fazer um mural e expor coletivamente as características e curiosidades dos países escolhidos. Este trabalho também tinha como objetivo:

- Fazer um levantamento com os pais e mães sobre possíveis atividades (jogos, brincadeiras, culinária) a serem realizadas, já que o questionário indagava sobre: a língua falada no país escolhido; comidas típicas do país e se influenciaram na culinária brasileira; jogos e brincadeiras praticados/brincados na África; principais curiosidades.

- Junto com o caderno de registros, foi enviado também um boneco de pano negro para que as crianças pudessem brincar; a tarefa dos pais era dar um nome, com a criança, ao boneco — nome este que seria utilizado na pesquisa como nome fictício da criança.

Segue abaixo uma tabela, apresentando a atividade desenvolvida pelos pais, mães e responsáveis:

PAÍS ESCOLHIDO	JOGOS/ BRINCADEIRAS	CULINÁRIA
Angola	Capoeira	tunge (polenta); muambe
Camarões	pular corda , elástico, escravo de Jô, capoeira	ndolé; cuscu
Egito	corda , boneca, vinte casas, pula-sela, pega-pega, brinquedos de madeira, pedras(peão, matracas, zarabatanas, etc.)	(não mencionou)
Líbia	(não mencionou)	cuscu
Namíbia	rúgbi e críquete	guisado de legumes e carnes
Sudão	brincadeira de roda (Nyaga-Nyaga- Nya).	guisado de feijão servido com pão
Tunísia	vela, surf, esqui na areia	bsissa, brik, chemia, cuscu
Republica de Zâmbia	futebol	nshima, kapenta (peixe)
Senegal	pular corda , brincadeiras de roda , pular elástico	peixes, mariscos, cordeiro, aves, amendoim, cuscu

Quadro 1 – Conhecendo a diversidade dos países africanos

Optamos, após o diálogo realizado com as crianças, por desenvolver as atividades que apareceram em mais de um caderno de registro. Com relação aos jogos e brincadeiras, apareceram a capoeira, brincadeiras de roda, pular corda. Na culinária, destacou-se o cuscu.

Em seguida, ainda com os pais e responsáveis, fizemos um levantamento sobre a capoeira (se conheciam a capoeira ou alguém que a praticava) e sobre instrumentos musicais afro-brasileiros e africanos (se tocavam algum instrumento ou conheciam alguém que tocava). Dos dez familiares, apenas quatro responderam as questões: três famílias responderam que conheciam a capoeira por meio de filmes e apresentações e uma respondeu que o pai já havia praticado a(o) dança/esporte. Quanto aos instrumentos, apenas um padrinho de uma das crianças tocava pandeiro.

Convidamos estes familiares para participarem das atividades que seriam desenvolvidas na escola, mas estes não puderam participar por trabalharem no horário das aulas. O passo seguinte foi observar as atividades que já estavam sendo desenvolvidas pela instituição e pela professora, para assim darmos uma continuidade.

A seguir apresento um quadro representativo, em ordem cronológica, das ações realizadas na intervenção, cujos detalhes poderão ser observados no apêndice 2:

Atividade de intervenção	Aspecto da coleta de dados	Objetivos
- Brincadeiras com bonecos(as) negros(as) de pano. Estes(as) bonecos(as) visitaram as casas das crianças em um final de semana.	Análise das descrições/ anotações realizadas pelos pais no caderno de registros.	- Explorar elementos no desenvolvimento das crianças, como a afetividade, o cuidado com o outro, o respeito, a amorosidade.
- Leitura dos livros: “Meninas negras ¹⁴ ” e “Que cor é a minha cor ¹⁵ ”. - Enfatizar as semelhanças e diferenças: jeito, textura e cor do cabelo, da pele.	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	- Dar continuidade às atividades que já estavam sendo realizadas pela professora sobre o tema “identidades”; - Estimular o respeito à diversidade.
- Conte uma história na qual os (as) bonecos(as) negros(as) trouxeram da África os instrumentos musicais de que gostavam (caxixi, agogô e o berimbau) para as crianças conhecerem e manusearem. - Musicalização utilizando os instrumentos musicais.	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	- Conhecer e manusear instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira. - Compartilhar os instrumentos com os amigos.
- Foi enviado um caderno de registros (junto com os (as) bonecos (as), no qual os pais escolheram um nome para o(a) boneco(a) (nome que seria dado ao filho(a) nesta pesquisa) e elegeram 1 entre os 54 países africanos para realizar um estudo sobre: o que as pessoas comem nesse país, como eles(as) se vestem, com o que brincam, etc.	Análise das descrições/ anotações realizadas pelos pais no caderno de registros	- Levantamento de possíveis atividades a serem realizadas e desmistificação do continente Africano.
-Foi enviado caderno de registros para verificar se os pais e familiares praticavam a capoeira ou se tocavam algum instrumento musical de origem afro-brasileiro ou africano	Análise das descrições/ anotações realizadas pelos pais no caderno de registros	-Fazer levantamento de familiares que praticam a capoeira, ou tocam algum instrumento de origem afro-brasileiro ou africano
- Leitura dos livros: “O cabelo de Lelé ¹⁶ ” e “As tranças de Bintou ¹⁷ ”. - Brincar de salão de beleza: com pentes, cremes, gel, maquiagens, presilhas.	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	- Dar continuidade às atividades que já estavam sendo realizadas pela professora sobre o tema “identidade”. - Valorizar a beleza dos cabelos de todos(as) na frente do espelho (trabalhar a autoestima).

¹⁴ COSTA, Madu. **Meninas Negras**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

¹⁵ RODRIGUES, Martha. **Que Cor é minha Cor?**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

¹⁶ BELÉM, Valéria. **O Cabelo de Lelé**. São Paulo: IBEP, 2012.

¹⁷ DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. 2.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

		-Estimular o respeito à diversidade.
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro: “Doce princesa negra¹⁸” e “Os reizinhos do Congo¹⁹”. - Confeção da princesa e do príncipe no papel manilha, feito com as crianças. -Confeção de coroas de princesas e príncipes com e para as crianças. 	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura de livros com personagens negros: reis, rainhas, princesas. - Valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. - Trabalhar a autoestima positiva das crianças, por meio da ludicidade.
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro: “José Moçambique e a capoeira²⁰”. - Oficina de capoeira (visita de um capoeirista na instituição). - Manipulação de instrumentos musicais. 	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso e conhecimento da cultura afro-brasileira e africana (execução de movimentos corporais, dança, jogo). - Conhecer e manusear instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira. -Compartilhar os instrumentos com os amigos.
<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras com corda. 	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar vivência, coordenação motora, ritmo e expressão corporal. - Valorização da cultura africana e afro-brasileira.
<ul style="list-style-type: none"> - Dança de roda com músicas afro-brasileiras e africanas “Cacuriá” (as crianças receberam a visita de duas professoras colaboradoras e conhecedoras de músicas e danças afro-brasileiras e africanas). - Manuseio de instrumentos musicais. 	Observação e registros no diário de campo dos gestos e falas das crianças, durante e após a realização da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar as diversidades culturais. - Conhecer e manusear instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira. - Compartilhar os instrumentos com os amigos. - Interagir, descobrir e apropriar-se de novos repertórios, além da execução de diferentes movimentos corporais.
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar um cuscuz com as crianças. 	Observação e registros no diário de campo.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da culinária africana e afro-brasileira.
<ul style="list-style-type: none"> -Leitura do livro: “Cadê a Clarice?²¹”. - Brincar com tecido 	Observação e registros no diário de campo.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura de livros com personagens negros. - Trabalhar com o nome das crianças (conhecer-se e conhecer o outro). - Desenvolver a imaginação.

¹⁸ CIANNI, Solange. **Doce Princesa Negra**. Brasília: LGE, 2006.

¹⁹ PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Os Reizinhos do Congo**. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

²⁰ ALMEIDA, Joaquim de. **José Moçambique e a Capoeira**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

²¹ SÔNIA, Rosa. **Cadê a Clarice?**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

		- Enfatizar as características da personagem (tom da pele, cor e textura dos cabelos).
- Brincando com instrumentos musicais de sucata.	Observação e registros no diário de campo.	- Compartilhar os instrumentos com os (as) amigos(as). - Interagir e se apropriar de novos repertórios.
- Leitura do livro: “Bruna e a Galinha d’Angola ²² ”. - Pintura no tecido.	Observação e registros no diário de campo.	- Valorização da história e cultura afro-brasileira e africana ao enfatizar os elementos da cultura africana apresentados na história (galinha d’Angola, pano). - Pintura no tecido com guache.
- Confecção de um painel sobre os países do continente africano com as informações trazidas pelos pais no caderno de registros.	Análise das descrições/ anotações realizadas pelos pais no caderno de registros.	- Valorização e reconhecimento da participação dos(as) pais/mães na pesquisa e educação dos(as) filhos(as).

Quadro 2 – Atividades de Intervenção

Para a realização desse planejamento, com atividades que envolvessem a educação das relações étnico-raciais, foi preciso:

Partir do conhecimento que as crianças já construíram, como elas expressam o que sabem, para que, a partir disso, os projetos se desenvolvam. No caso específico das crianças muito pequenas, torna-se fundamental observar e identificar, na sua expressão corporal e na sua linguagem oral, o que deve ser reforçado e estimulado no sentido de ampliar seus repertórios, além de fortalecer, de maneira positiva, a construção da sua identidade cultural. É preciso ainda respeitar e valorizar as diferenças, bem como a diversidade étnico-racial e a de gênero. Para conhecê-las, é necessário, portanto, o contato intenso e sistemático com seus familiares ou responsáveis, indagando-os sobre a história do desenvolvimento da criança, seus interesses, gostos e costumes (BRASIL, 2014, p. 20).

Podemos dizer que, para trabalhar com as questões étnico-raciais nas escolas, as práticas não podem ser improvisadas (BRASIL, 2004c). É preciso o planejamento prévio das atividades, ter objetivos claros, envolver e conhecer as famílias das crianças e suas vivências, preparar o espaço físico, informar a família sobre as atividades, explicar claramente às crianças o que será feito, além de registrar e avaliar os trabalhos desenvolvidos.

Para desenvolver as oficinas de capoeira e cacuriá, tivemos a participação de três

²²ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d’Angola**. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e científica e Pallas Editora, 2011.

professores(as) convidados(as), visitas que constituíram momentos marcantes de grandes aprendizagens e interações entre as crianças, as professoras convidadas e a pesquisadora.

Para o desenvolvimento das atividades, apresentadas no quadro acima, foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1), no qual todas as pessoas envolvidas no projeto (crianças, professora-colaboradora, professores(as) convidado(as), direção da escola), após diálogo, assinaram-no. No caso das crianças, os termos foram assinados pelos seus responsáveis, autorizando que as crianças vivenciassem as atividades desenvolvidas na turma escolhida, bem como os registros das observações realizadas nas vivências em diários de campo.

Salientamos que os nomes das crianças foram alterados, garantindo sigilo e privacidade; para isso, utilizamos nomes fictícios escolhidos pelos pais e responsáveis, de acordo com o quadro abaixo, que caracteriza também, gênero, idade, cor/raça declarada pelos pais e o período que as crianças ficam na instituição.

Nome fictício (dado pelos pais)	Gênero	Idade das crianças	Raça/cor (declarado pelos pais)	Período em que estuda na instituição
Lili	Feminino	2 anos e 11 meses	Negra	Integral
Lola	Feminino	2 anos e 8 meses	Branca	Parcial
Pretinha	Feminino	2 anos e 9 meses	Negra	Integral
Simeão	Masculino	2 anos e 6 meses	Branco	Integral
Danone	Masculino	3 anos	Branco	Integral
Campeão	Masculino	2 anos e 9 meses	Branco	Integral
Bob Marley	Masculino	2 anos e 8 meses	Branco	Integral
Toby	Masculino	2 anos e 9 meses	Branco	Parcial
Tio Preto	Masculino	2 anos e 6 meses	Negro	Integral
Leandrinho	Masculino	3 anos	Branco	Integral
Rogerinho	Masculino	2 anos e 6 meses	Branco	Integral

Quadro 3 – Caracterização das crianças colaboradoras do estudo

(dados coletados em julho/2014)

4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os dados da pesquisa foram coletados por meio do registro sistemático das

observações realizadas durante a intervenção. Buscamos, assim, responder a questão: “*que processos educativos decorrem da prática social do brincar na Educação Infantil em uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais?*”. Deixamos as crianças agirem livremente, serem protagonistas de suas ações e utilizamos um diário de campo para registrar os dados relacionados com a educação das relações étnico-raciais, para posterior identificação das unidades de significado, redução fenomenológica e organização das categorias na matriz nomotética, analisadas na construção dos resultados, processo que apresentaremos a seguir.

4.5 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, as anotações sistemáticas registradas em diário de campo foram organizadas em categorias temáticas. Segundo Gomes (2004, p. 70):

As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...] As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados.

Nesta pesquisa, as categorias foram estabelecidas *a posteriori*, isto é, emergiram da análise dos dados, que teve início com a realização de diversas leituras dos registros do diário de campo. Ao perceber as *unidades significativas*, estas foram agrupadas em *categorias temáticas*, organizadas na *matriz nomotética* (Quadro 4), de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008), objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado.

A matriz é um movimento do individual para o geral, no qual há uma compreensão das proposições individuais e suas possíveis convergências, divergências e idiossincrasias (asserção eventualmente encontrada em apenas uma das descrições) com as proposições dos demais sujeitos (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

A matriz em questão encontra-se organizada da seguinte forma: na linha superior do quadro encontram-se as células correspondentes às categorias estruturais identificadas por letras do alfabeto de “A” à “C”; e nas células localizadas na primeira coluna à esquerda, encontram-se os diários de campo identificados por sua numeração grafada em algarismo romano. Nas células em que se interseccionam linhas e colunas, estão agrupadas as unidades

de significado que cada diário possui em correspondência com a categoria representada na célula inicial de cada coluna. As unidades são representadas com números arábicos, que indicam a ordem em que cada uma aparece no seu respectivo diário. Algumas unidades de significado apresentam uma letra “d”, em fonte minúscula, que representam divergências, ou seja, unidades que se relacionam à categoria, porém de sentido divergente.

A observação de espaços vazios nas caselas significa que, naquele diário, não houve asserção correspondente àquela categoria (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

As categorias de análise construídas nessa pesquisa foram: A) Brincando e conhecendo a história e a cultura afro-brasileira e africana; B) Brincando e construindo a identidade étnico-racial positiva; C) Brincando, dialogando e aprendendo. A construção de tais categorias pode ser observada no capítulo seguinte. .

5 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, utilizaremos as análises dos diários de campo como instrumentos facilitadores na construção dos resultados.

Os resultados que serão apresentados foram construídos a partir da convivência estabelecida entre a pesquisadora e os participantes envolvidos na pesquisa, registrados em diários de campo. Para facilitar a leitura e compreensão dos diários de campo, foi criada uma matriz nomotética.

Categoria	A) Brincando e conhecendo a história e a cultura afro-brasileira e africana	B) Brincando e construindo a identidade étnico-racial positiva	C) Brincando, dialogando e aprendendo
I			1, 2, 3d, 4d, 5, 6, 7, 8, 9
II	6, 7, 8, 9, 11, 13	2, 4, 5d, 14d	1, 3, 10d, 12, 15, 16
III			1
IV	2,4, 5, 6, 7, 9,11	12	1, 3d, 8, 10, 13,14
V			1, 2
VI		2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13	1, 11, 14
VII	5, 6	9, 10, 11, 12, 15	1, 2, 3, 4, 7, 8,13,14
VIII	7	5, 10, 12	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15
IX	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14	5	1, 4, 11, 12, 13
X	3, 4		1, 2, 5
XI	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14	13	4, 12, 15, 16
XII	2, 4		1, 3, 5, 6
XIII	3, 5		1, 2, 4, 6d, 7, 8
XIV		1, 2, 3, 4d, 5	
XV	3, 4, 6		1, 2, 5
XVI	2, 3, 4		1
XVII			1, 2, 3

Quadro 4 – Matriz Nomotética

Ressaltamos que as categorias apresentadas dialogam constantemente entre si e a linha que as separa é tênue; sendo assim, é possível que as unidades de significados analisadas na divisão das categorias possam ser interpretadas ou identificadas pertencentes a uma

categoria diferente da indicada nesta pesquisa.

Para facilitar a leitura e a localização das citações dos diários de campo nas análises, utilizaremos a sigla DC, referente a Diário de Campo, acompanhado de um número em algarismo romano para identificar o Diário de Campo específico, bem como um número ordinal para localizar a unidade de significado daquele diário, por exemplo: “DC II-1”, ou seja, diário de campo II, unidade de significado 1.

No entanto, com intuito de averiguar as contribuições desta pesquisa sobre o brincar em uma intervenção pautada na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma sala de aula na Educação Infantil, faremos uma análise de cada categoria.

5.1 BRINCANDO E CONHECENDO A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) nos trazem que é dever das escolas introduzirem em todas as etapas educacionais o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Tais políticas têm como meta o direito de o povo negro se reconhecer na cultura nacional, de expressar visão de mundo própria, manifestar seus pensamentos e pertencimentos (BRASIL, 2004).

Muitos são os elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural, elementos que influenciam, permeiam a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade, religiosidade e a corporeidade tanto dos afro-brasileiros, como de outros grupos raciais que compõem a população brasileira. Alguns destes elementos foram abordados nesta pesquisa e intervenção.

Em um primeiro momento, buscamos envolver os familiares das crianças nas atividades desenvolvidas. Convidamos os familiares das crianças a realizarem uma pesquisa sobre a história e a cultura dos países africanos, buscamos desmitificar a associação de África a um país ou cidade pelos familiares, mostrando a diversidade social, cultural e econômica do continente (DC IV -2). Todos os familiares participaram e os dados coletados foram expostos em um mural no final da intervenção.

Realizamos um levantamento, ainda com os familiares, sobre a capoeira e os instrumentos musicais de origem afro-brasileira e africana, buscando possibilitar uma vivência das crianças com seus familiares na escola. No entanto, como nenhum familiar pôde participar, convidamos três professores para colaborarem com a intervenção.

Segundo Brasil (2014), a prática da capoeira sofreu historicamente discriminações e resistência da sociedade: uns dos motivos é que a capoeira aparecia como uma forma de luta que utilizava o corpo como arma, prática desconhecida por seus opositores. Outro motivo é que, apesar da abolição da escravatura, o Brasil está imerso em um contexto ainda repleto de imagens e representações negativas a respeito dos africanos, seus descendentes e suas culturas. Na capoeira, por exemplo, também se constituem heróis: aqueles que a praticam, e os que ensinam o jogo (os mestres).

No contexto atual, a capoeira é considerada patrimônio cultural brasileiro, arte e filosofia que ajudam na formação do ser humano. Assim, proporcionar vivências com a capoeira na educação infantil pode “[...] colaborar para que as crianças ampliem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que compõe a sociedade brasileira (BRASIL, 2014, p.92)”.

Os processos educativos que ocorreram foram vários e aconteceram em diversos momentos.

Na oficina de capoeira, convidamos um professor capoeirista para nos ajudar a desenvolver a atividade. O professor Gilmar, mais conhecido como Siri, é educador físico, participa do grupo de capoeira Sankofa há 15 anos e, há 5 anos, desenvolve atividades com a capoeira com crianças em escolas da educação infantil e fundamental.

Trabalhar com a capoeira possibilitou apresentar um pouco da história, instrumentos utilizados na roda de capoeira, os princípios e movimentos do jogo e da dança de forma lúdica.

Ao iniciarmos a oficina de capoeira, as crianças apresentaram uma certa resistência em interagir com o professor, mas, no decorrer da atividade, ele foi conquistando a confiança delas e todas participaram ativamente. Muitas foram às curiosidades demonstradas na intervenção: “o que é isso tio?” foi a frase mais ouvida na intervenção (DC IX-8).

Quando terminamos a atividade de capoeira, fomos para o parque. Danone deixou o brinquedo que estava com ele e começou a virar piruetas “[...] fui ao seu encontro e perguntei o que ele estava fazendo e ele disse: ‘Capoeira tia, capoeira’” (DC IX-14).

Acompanhando o cotidiano das crianças na escola, pude perceber mudanças no comportamento deles(as). Em uma conversa que tive com a professora-colaboradora, ela me relatou que as crianças a todo momento rodopiavam, dançavam e cantavam as músicas aprendidas na intervenção (DC XV-6).

Segundo Oliveira et al. (2004), os processos educativos apreendidos nas práticas sociais interconectam-se a outros conhecimentos que o sujeito já tinha aprendido em outras

práticas. Essas experiências “[...] servem como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens” (p. 38). As crianças começaram a demonstrar o aprendido na intervenção em outras práticas sociais que estabeleciam.

Na oficina de cacuriá convidamos duas professoras para nos ajudarem na intervenção. As professoras Ana Paula e Vera Lucia. As duas professoras são pedagogas e atuam na Educação Infantil há mais de 5 anos. Ambas já fizeram cursos com temas relacionados à temática racial, principalmente dança afro-brasileira.

Esta atividade possibilitou a apresentação dos princípios da dança afro-brasileira: a roda, o uso da caixa do divino, vestimenta, o puxador dos versos, as palmas e as respostas com rimas (DC XI-14).

As crianças cantaram e dançaram a todo o momento. A caixa do divino, tambor usado na prática do cacuriá, foi um instrumento importante na mediação da atividade. As crianças ficaram maravilhadas com a novidade: a Pretinha, em alguns momentos, deixava de cantar e dançar para ficar olhando a professora Ana Paula tocar o instrumento (DCXI-3).

Nossas visitantes vieram caracterizadas com saias longas e rodadas, usadas na prática do cacuriá. Com isso, aproveitei a oportunidade para levar saias para as crianças se envolverem ainda mais na atividade, com maior ludicidade.

Enquanto a professora Ana Paula tocava o tambor, as crianças, a professora Vera e eu, dançávamos e cantávamos as músicas: “[...] as crianças giravam, dançavam, cantavam e riam ao mesmo tempo, adorando a brincadeira” (DC XI-10).

As crianças começaram a pedir que cantássemos as músicas do repertório delas e, no fim de cada música, começavam a gritar “de novo, de novo tia” (DCXI-11).

Quando trabalhamos com os instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira, as crianças, ao tocar esses instrumentos, começavam a dançar espontaneamente. Verificamos a alegria das crianças em todos esses momentos, por meio dos risos e movimentos de seus corpos (ao rodopiar, dançar, bater palmas, etc.).

O jogo, a dança, o movimento, favoreceram uma maior interação, nas atividades, entre as crianças e entre elas e as professoras. Segundo Brasil (2014, p.93), “[...] relacionar-se com seu corpo implica também relacionar-se com o corpo do outro, de forma respeitosa e sem preconceito”.

Silva (2009) expõe que é por meio do corpo físico que se manifesta a expressão do corpo inteiro: gestos, posturas, palavras e posições; o corpo exhibe o que a inteligência, os sentimentos e as emoções constroem.

Para o senegalês Senghor (1965, p.84), esta compreensão do ser integral se revela na seguinte frase: “Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou”. Nesta perspectiva, podemos compreender que, com o corpo dançando, podemos expressar: pensamentos, emoções, descobrir e recriar. A dança para os africanos é sinônimo de existência e é usada em diversas práticas: para reivindicar greves, saudar, agradecer, louvar e divertir-se.

Em todas as vivências, ocorreram trocas expressivas entre as crianças e entre elas e a pesquisadora e professores(as) convidados(as). Com a música pudemos ensinar um novo repertório musical para as crianças e aprendemos com elas músicas que faziam parte do repertório delas.

Ao realizar esta intervenção, pude, ao ensinar, aprender com as crianças. Aprendi, na convivência com elas, a ter uma maior sensibilidade, a ouvir o silêncio, a compreender gestos, posturas, olhares e o movimento dos corpos. Processo este denominado por Silva (2007) como “aprender-ensinar-aprender”.

Para Silva (2007), aprender-ensinar-aprender é um processo de constante diálogo e trocas de significados entre as pessoas nas práticas sociais que estabelecem, rejeitam ou querem modificar. Ao mesmo tempo em que ensino, aprendo com o outro, processo pelo qual o sujeito faz e refaz seus jeitos de ser, viver, pensar.

Os (as) bonecos(as) de pano negros(as), os recortes de revistas e os livros de histórias foram recursos utilizados para contar a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Todos os dias, quando eu chegava à sala, as crianças vinham ao meu encontro e perguntavam se eu iria ler uma história. Essa ocorrência pode ser compreensiva, pois as crianças se identificavam com as histórias contadas e com os personagens apresentados, materiais importantes, pois traziam vários elementos da cultura africana. Porém, nem todos(as) os (as) professores(as) têm acesso a esses materiais, já que nas escolas existe uma invisibilidade das questões étnico-raciais (OLIVEIRA, 2004).

Trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira e africana exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, culturais, econômicas e políticas estabelecidas, levando a reavaliar a educação oferecida pela escola brasileira, que não possibilita o diálogo com todas as culturas de povos diversos por meio de relações horizontais, nas quais quem ensina também pode aprender (FREIRE, 1987). As crianças, em todos os momentos, foram ouvidas e suas opiniões e vontades foram respeitadas.

5.2 BRINCANDO E CONSTRUINDO A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL POSITIVA

Neste estudo, identidade étnico-racial é entendida como sendo a consciência que cada pessoa tem de si mesma, da comunidade, classe social ao qual pertencem, além do grupo/raça que representa (ALGARVE, 2005). Identidade essa construída e aprimorada durante toda a vida nas relações estabelecidas com outras pessoas e o meio. Assim, esse processo de construção da identidade pode tanto receber influências positivas na maneira como nos percebemos e percebemos o outro, quanto negativas.

O processo de construção da identidade negra no nosso país é complexo, pois vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo e pelas discriminações. Para discriminar as pessoas negras, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como das características físicas herdadas pelos descendentes de africanos. Ao longo da história, as pessoas negras são colocadas socialmente em uma posição de inferioridade, consideradas como menos inteligentes, menos capazes, menos bonitas. A cor negra é associada, por muitos, à escravidão, à servidão e à marginalidade.

Desenvolver práticas que rompam com as imagens negativas contra negros e negras, que combatam o racismo e as discriminações e que façam as crianças se reconhecerem e se valorizarem, tornam-se necessárias.

As atividades desenvolvidas durante a intervenção possibilitaram o aumento da autoestima positiva das crianças e a identificação e valorização da identidade étnico-racial das crianças. Um exemplo foi o ocorrido com a aluna Lili:

[...] Lili ficava de cabeça baixa e não conversava com ninguém, ela olhava para o livro e para mim, mas quando eu falava o seu nome ela se retraía e abaixava a cabeça. A professora me disse que a Lili é uma criança muito tímida e que não conversa com nenhuma professora, apenas com os (as) amigos(as) nos momentos de brincadeiras, e que desde o começo do ano ela não tinha dito uma palavra para ela (DC II-5d).

Esse silêncio e timidez observados e demonstrados pela Lili foram as mesmas atitudes que eu demonstrei até o Ensino Fundamental, emoções de que eu não tinha consciência, naquela época, de ser um sentimento de inferioridade que me tinham interiorizado. Quando iniciei esta intervenção, a Lili demonstrou, por meio de gestos e postura, sua timidez e silenciamento; ela não conversava com sua professora e comigo; e, quando desenvolvíamos as atividades, ficava distante de cabeça baixa.

Com Gomes (2003), sabemos que nem sempre os(as) professores(as) percebem que,

por trás do silenciamento e da timidez em participar das atividades em grupo, encontra-se um complexo de inferioridade, construído nas relações que as pessoas negras estabelecem com sua estética, muitas vezes a cor da pele e o cabelo crespo, durante a sua trajetória social e escolar. Ao não perceber esse complexo de inferioridade, muitas vezes o(a) professor(a) acaba estimulando ainda mais o afastamento das crianças dos(as) amigos(as) e das atividades desenvolvidas.

Vários foram os momentos em que a Lili e outras crianças foram se reconhecendo e se sentindo valorizadas. Quando realizei as contações das histórias com personagens negros(as), enfatizando a beleza dos(as) personagens, a cor da pele, cor e textura dos cabelos e suas diferenças, as crianças foram se identificando e identificando os amigos com os personagens dos livros. Ao ler o livro *Cadê a Clarisse?* (SÔNIA, 2004), Lola identificou que a Clarisse se parecia comigo, mulher negra, e com a sua amiga Lili, menina negra (DC XIV-2).

Na educação infantil, ocorre esse momento de se conhecer e conhecer o outro. As crianças de 0 a 3 anos diferem as características físicas que integram a sua pessoa e das demais crianças, processo fundamental para a construção de sua identidade (RCNEI, BRASIL, 1998c)

Bob Marley é uma criança de tez escura, que se identificou com os personagens negros dos livros. Quando perguntei para seus pais sobre a cor/raça dele, declararam-no como sendo branco.

Ser negro no Brasil não se limita às características físicas, trata-se de uma escolha política. Por isso o é quem assim se define (BRASIL, 2004c). No caso das crianças pequenas, quem as declara como sendo negras ou não são os pais e responsáveis.

Percebemos nesta categoria uma divergência com a construção da identidade étnico-racial positiva. Após realizar a leitura do livro *Cadê a Clarisse?* (SÔNIA, 2004), brincamos com um tecido, no qual eu escondia as crianças e perguntava para elas quem estava escondida. Elas respondiam o nome dos amigos. Ao realizar a atividade com o Bob Marley, perguntei quem estava escondido embaixo do tecido; todos responderam que era o Tico (DC XIV- 4d). “Tico” foi um apelido dado ao Bob Marley pela professora no início do ano e todos na escola, inclusive as crianças, chamavam-no assim. Ao ser questionada sobre o porquê do apelido, a professora me respondeu “[...] que outra criança tem o mesmo nome dele e como ele é pequenininho a gente o chama de ‘Tico’” (DCII-12d).

Perguntei para Bob Marley, em um outro momento, se ele gostava de ser chamado de “Tico”; ele sorriu e voltou a brincar com os amigos (DC XIV- 5).

Mesmo que Bob Marley não tenha consciência do significado do apelido “Tico”, os apelidos podem ser prejudiciais neste momento em que as identidades estão sendo construídas. Essa prática pode ser vista como carinhosa para algumas pessoas, mas, ao longo da vida, pode trazer constrangimentos para a criança, já que esse apelido pode contribuir negativamente para a sua autoestima, pois o aluno pode se sentir minimizado perante os amigos.

Segundo Campos (2009), nossas crianças têm direito à atenção individual, direito de ser chamada pelo seu nome e ter suas singularidades respeitadas. O nome é o primeiro elemento de identificação e, “inconscientemente ou não”, a professora estava colocando um apelido na criança com base nas características físicas dele (por ele ser menor do que o outro que possui o mesmo nome). Práticas como estas devem ser evitadas.

Ao brincarmos de salão de cabelereiro, também verifiquei a valorização da identidade das crianças. Em vários momentos as crianças se diziam ser lindas e ficavam se olhando no espelho:

[...] A aluna Pretinha pediu para eu passar esmalte nela e depois ela começou a passar batom e perguntou para mim se ela estava bonita. Eu disse que sim, que ela era linda! Ela colocou o dedo na boca e saiu sorrindo, andando pela sala (DC V-6).

[...] Danone pediu para eu pentear os cabelos dele. Quando eu o pentei, foi se olhar no espelho, sorrindo (DC V-7).

[...] Campeão não se levantou para pegar os materiais, então o chamei para pentearmos seus cabelos, ele veio. Pentei seus cabelos para cima e passei gel, falei para ele se olhar no espelho, ele foi, olhou-se no espelho e começou a rir passando as mãos no cabelo (DC V-8).

Quando terminamos a atividade, fomos para o parque. Ao passarmos próximos de duas auxiliares de limpeza, as crianças começaram a mostrar seus cabelos, penteados com gel, com um enorme sorriso no rosto (DCVI-9).

Desenvolver atividades pedagógicas nas quais todas as crianças negras e não negras possam se sentir valorizadas, com seu cabelo e corpo, torna-se necessário, pois a escola é um importante espaço onde se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra, local onde os estereótipos e as representações negativas sobre o negro, sua pele e cabelo podem ser reforçados, negados ou valorizados. Assim, cabe ao (à) professor(a) mostrar às crianças que todos os tipos raciais têm valor (GOMES, 2003).

Essa valorização dos cabelos observado nos relatos das crianças foi intencional, planejada desde o início da intervenção. Ao construirmos um príncipe e uma princesa africanos, a aluna Lili também se identificou com os cabelos da nossa princesa, que eram

enrolados, com cachinhos. Danone e Tio Preto, ao usarem uma coroa, saíram pela escola falando para as funcionárias que eram príncipes.

No decorrer da intervenção, as crianças perceberam que as atividades estavam sendo desenvolvidas com elas e não com toda a escola, contribuindo assim para o aumento do sentimento de valorização (DCVII-2).

Em uma das conversas que tivemos, a professora-colaboradora relatou que:

[...] estava notando mudanças no comportamento da Lili, pois antes ela não conversava e era muito tímida e que, depois que começamos a desenvolver o projeto, ficou mais desinibida e começou a falar com ela (DC VII-11).

Relatos como esse nos fazem refletir sobre a importância de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, de se realizar leituras de livros e atividades que possibilitem a identificação das crianças com os personagens dos livros desde a Educação Infantil.

Percebemos a valorização na construção da identidade das crianças também nas oficinas de cacuriá e capoeira, que contaram com a participação de professores(as) convidados(as). Foi uma grande oportunidade de convivência e interação com e entre as crianças:

[...] Leandrinho e Rogerinho interagiram bastante com o professor visitante, eles cantavam, batiam palmas e dançavam muito e sempre com um sorriso no rosto (DC IX-5).

[...] Tio Preto ficava dançando enquanto os amigos tocavam o tambor (DCXI-5).

[...] as crianças não pararam de dançar um minuto e sempre que podiam iam na frente do espelho na sala para se olhar (DCXI-13).

Sorrisos, gestos, olhares, movimentos dos corpos, as falas: foram algumas das linguagens usadas pelas crianças para demonstrar a satisfação que estavam tendo com elas mesmas e com os outros nas relações de respeito e horizontalidade que estabelecíamos. No decorrer da intervenção, pude notar um aumento nas falas e na participação e interação das crianças nas atividades desenvolvidas, além do aumento da autoestima positiva.

O envolvimento dos pais/mães nas atividades desenvolvidas também podem ser observados:

[...] O aluno Simeão chegou chorando bastante, quando ele chegou na sala, no colo de sua mãe, ela viu o boneco em cima da mesa e falou para o

Simeão: “Olha o boneco Simeão lá (nome fictício dado ao boneco pela sua família), ele voltou para brincar com você”. Simeão, chorando, olhou para o boneco, desceu do colo da mãe e foi ao encontro da sua professora. A professora-colaboradora o pegou no colo e ficou conversando com ele, até ele parar de chorar.(DC VIII-2)

[...] No horário do almoço, o aluno Simeão pegou a coroa da cabeça da Lili que estava sentada ao seu lado e a colocou na sua cabeça e falou para as merendeiras que ele era um príncipe, o “O Príncipe Simeão” (DC VIII-14).

O comprometimento dos pais e mães só foram possíveis, pois eles(as) sabiam quais atividades estavam sendo desenvolvidas pelos filhos(as) na escola. Quando o aluno se identifica com sendo o “príncipe Simeão”, nome fictício dado ao boneco no início da intervenção, podemos notar que este nome não foi escolhido somente pelos pais e que teve a participação da criança na escolha.

5.3 BRINCANDO, DIALOGANDO E APRENDENDO

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 45).

Para Freire (1987), a educação é um ato de amor que prioriza o diálogo, fomentando, assim, um sentimento em que os sujeitos se veem como seres inacabados e receptivos para aprender e se comprometer com os outros e com sua libertação.

A relação pedagógica, quando perpassada pela dialogicidade, pela afetividade e pela amorosidade, possibilita o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização. As pessoas são chamadas a pronunciar suas palavras, a agir, refletir e transformar o mundo. Dizer a palavra não é privilégio para algumas pessoas, mas um direito de todos.

O diálogo, a amorosidade e a afetividade são descritos por Freire (1987) como sendo a própria superação da situação opressora; é o encontro dos homens para o ser mais. Segundo Freire (1987, p. 46), “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”.

A partir desse entendimento, podemos dizer serem pelo diálogo mantidas as relações que estabelecemos com as outras pessoas, por meio do qual todos os envolvidos, crianças e idosos, têm a liberdade de dizer o que pensam sem hierarquias; isto é, independentemente de

serem mais ou menos experientes, os sujeitos não serão inferiorizados, mas respeitados e aceitos em suas opiniões e vozes.

O diálogo realizado com crianças pequenas assumiu um papel de envolvimento e participação, e a pronúncia do mundo foi feita de diversas formas e linguagens: com gestos, sorrisos, choros, beijos, abraços, com as quais as crianças compreendiam a si mesmas e as culturas nas quais estavam inseridas. Podemos dizer que o diálogo foi estabelecido em todas as dimensões: entre as crianças, entre as crianças e a pesquisadora, entre as crianças e os brinquedos e entre as crianças e as atividades propostas.

O diálogo ocorreu, desde o primeiro momento do estudo, nas conversas que tive com a diretora, com a professora, pais, responsáveis e crianças.

[...] aguardei a entrada das crianças com os pais para conversar com eles(as) sobre a pesquisa e o termo de consentimentos. Antes desse encontro, eu já havia realizado duas visitas à escola, onde eu pude conhecer o espaço e conversar com a diretora e a professora para pedir autorização para realizar o estudo e explicar os objetivos e como o projeto seria realizado (DC I-1).

[...] As crianças estavam brincando em um tapete no fundo da sala com alguns brinquedos, me sentei com eles(as) e comecei a brincar também. Eles(as) perguntaram quem eu era, e eu expliquei que estava ali para brincar e desenvolver um estudo com eles(as) na escola. [...] Convidei as crianças para sentarmos num tapete no fundo da sala. Todas se sentaram, então aproveitei para me apresentar e falar o porquê da minha presença com eles(as) (DC I-2, 5).

O diálogo também ocorreu nos momentos em que as atividades estavam sendo planejadas, pois houve uma preocupação em trazer práticas que fizessem as crianças refletirem sobre a sua identidade, origens e pertencimento. Nas palavras de Freire e Guimarães (2011, p.19): “[...] na concepção da educação como prática da libertação, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”.

Durante todo o processo de vivência do projeto, por mais que as atividades estivessem planejadas, ainda assim tivemos replanejamentos durante os processos de aprender e de ensinar: as crianças sugeriam as músicas que queriam cantar e, quando desenhamos nosso príncipe e princesa africanos, pediram para desenhar também:

Quando começamos a desenhar, a aluna Lola foi para o armário onde tinha os recortes de gibi (espaços em que eles(as) mais ficavam) e não quis ficar próxima da gente. Como eles(as) queriam desenhar também, entreguei-lhes gizes de cera e todos começaram a desenhar no papel coletivamente. Neste

momento, Lola, que não queria participar da atividade, se aproximou e pediu um giz para desenhar. (DCVII-8).

A Lola pediu para cantarmos a música do lobo (música trabalhada na aula do cacuriá “Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem...”). Quando terminamos de cantar, eles(as) começaram a gritar “de novo, de novo”. Cantamos a música mais duas vezes e perguntei se tinham gostado de brincar com os instrumentos. Eles(as) disseram que sim. Quando pedi para guardarem os instrumentos, Danone veio me abraçar e perguntou se eu iria contar uma história (DC XV-5).

Ao realizar as atividades, tive de me pôr à disposição para aprender a escutar o que as crianças tinham a dizer, sem hierarquias, para “falar com” e não “para elas”, respeitando as suas particularidades e diferenças.

Segundo Freire (2011), não é falando aos outros de cima para baixo que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles(as). Somente quem escuta, paciente e criticamente o outro, fala com ele(a). O autor complementa que a comunicação dialógica depende ainda do disciplinamento ao silêncio, também necessário à fala e à escuta, para que, além de sanar a necessidade de dizer a sua palavra, possa também silenciar para deixar que o outro diga a sua palavra. Escutar é disponibilidade permanente de abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino indígena, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e, se não as escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 2011, p. 118).

Para compreender as crianças, temos de respeitá-las em suas particularidades e singularidades e possibilitar relações nas quais possam dialogar na horizontalidade, sem discriminações e hierarquias. O diálogo também foi usado para resolver as situações conflituosas que ocorreram no cotidiano escolar:

Avisei o aluno Toby, que chegou chorando, que ele levaria o boneco para casa hoje, ele parou de chorar e começou a brincar com o boneco. Teve uma hora que ele deixou o boneco no chão para brincar com os outros brinquedos e o aluno Simeão pegou o boneco. O Toby começou a chorar e veio me contar que: “O Simeão pegou meu boneco”, batendo em minha perna e apontando para o amigo. Conversei com ele que o Simeão tinha pegado o boneco emprestado e que depois ele iria devolver, ele concordou com a cabeça que estava tudo bem e voltou a brincar novamente (DC VIII- 3).

No horário do almoço, o aluno Simeão pegou a coroa da cabeça da Lili que estava sentada ao seu lado e a colocou na sua cabeça e falou para as merendeiras que ele era um príncipe, “O Príncipe Simeão”. A Lili começou a chorar, pedi para Simeão devolver, que aquela coroa era a dela e que a dele estava guardada em sua bolsa, que depois pegaríamos. Ele devolveu balançando a cabeça concordando (DC VIII-14).

Para resolver os conflitos, não foi necessário castigar, nem brigar com as crianças, mas somente dialogar. Em alguns momentos, precisamos fazer com que as crianças compreendessem a situação de conflitos; em outros, observamos que a presença da professora ou a minha não foram necessárias: elas mesmas os resolviam.

Ainda sobre as relações de conflitos, “[...] Simeão começou a bater nas outras crianças que estavam sentadas ao seu lado e as professoras o tiraram da turma” (DC I-4d), em outro momento, “[...] Simeão mordeu um amigo e quando uma das professoras foi conversar com ele, ele começou a bater nela” (DC IV-3d), “[...] Durante a realização da atividade o aluno Simeão mordeu um amiguinho por ciúme, pois este estava mexendo o nosso cuscuz (DC XIII-6d)”.

O bater, morder e o chorar, segundo Santiago (2014, p. 78), podem ser entendidos como uma forma de resistência, um descontentamento e apagamento das singularidades das crianças, “[...] uma insatisfação com a imposição imposta”. Ao bater e morder, a criança pode estar demonstrando, através de gestos, sua insatisfação com a situação vivenciada; ou estes gestos podem ser entendidos como reflexos das violências sociais. Ou seja, ao bater e morder, a criança também pode estar reproduzindo comportamentos apreendidos em outras práticas (OLIVEIRA, 2004). O(a) professor(a) precisa, assim, estar atento para ouvir as diversas linguagens das crianças e compreender estes gestos, buscando soluções, através do diálogo e práticas que busquem o respeito com o outro.

Após estes relatos, podemos dizer que sem o diálogo não há como modificar as práticas que nos oprimem e não temos como trocar os conhecimentos que adquirimos com as outras pessoas. Reforço que esta categoria foi a que mais se repetiu nesta intervenção, comprovando que, em todo tempo, as crianças ouviram e foram ouvidas: elas puderam se expressar e mostrar suas visões de mundo, constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu existo porque nós somos, pois fomos feitos para a condição de estarmos juntos. Somos feitos para a complementariedade. Somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos. – pensamento Ubuntu (DESMOND TUTU, 2012, p.42).

Ubuntu, em zulu, significa “eu sou porque nós somos”, eu me fortaleço não só para mim, mas também para minha comunidade, nas relações que estabelecemos com todas as pessoas. Segundo Desmond Tutu (2012, p.41), arcebispo africano, “[...] precisamos de outros seres humanos para aprender a ser humanos, pois ninguém vem ao mundo totalmente formado”. O *Ubuntu*, filosofia africana, ensina que somos mais importantes que os objetos e os bens materiais; que temos um valor intrínseco que independe de condição social, raça, credo ou gênero.

Seguindo as mesmas ideias, Castiano (2010), filósofo moçambicano, expõe que *Ubuntu* é uma “afirmação construtiva do eu”, em que “[...] a nossa humanidade só é possível manifestar-se ao reconhecermos a humanidade dos outros” (p.158). Ele complementa que para ter *Ubuntu* é necessário que a pessoa se torne e se comporte com humanismo, aprenda a respeitar e escutar os outros, que seja paciente e compreensivo e saiba perdoar seus opressores.

Foi nessa perspectiva que esse estudo foi se efetivando, em todas as etapas: da elaboração do projeto à defesa, percebi a importância das relações que estabelecemos com as outras pessoas nas práticas sociais de que participamos.

Ao elaborar o projeto de mestrado, no curso que realizei, “Equidade no acesso a pós-graduação”, reconheci-me negra no convívio com pessoas negras que já tinham seu pertencimento étnico-racial fortalecido. Tive de aprender com o grupo a pensar e escrever de forma crítica, com autonomia, processo este que me trouxe dor e agonia. Confesso que, em vários momentos, pensei em desistir e retornar à minha comodidade. Aprendi a refletir sobre nossa realidade social e não apenas viver sem questionar.

Ao participar das disciplinas do mestrado, fui conhecendo novas formas de aprender e de ensinar, de dialogar e não impor conhecimentos aos que possuem outras visões de mundo. Pude dialogar, falar, ouvir e ser ouvida com respeito, na horizontalidade. Práticas bem diferentes das que eu tinha participado nas escolas por onde havia passado.

Assim como Freire, Tutu, Castiano e os autores estudados pela linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, aprendi na convivência que apenas o trabalho em comunhão com outras pessoas pode nos libertar da dominação que sozinhos não temos força para superar e transformar.

Para me inserir na escola onde realizei a pesquisa, tive de me desfazer de preconceitos e prejulgamentos para ouvir e sentir as crianças, apenas buscando compreender o que elas queriam dizer e expressar. Tive de aprender a não rotular as crianças como não sendo capazes e desenvolver minha sensibilidade para entendê-las com apenas um olhar, um gesto, um sorriso, com poucas palavras.

Nesse processo, tive de me desfazer de muitos preconceitos que me foram enraizados ao longo dos anos, romper com o adultocêntrismo e perceber as crianças na horizontal, sem hierarquias.

Tudo o que eu vivenciei me fez refletir sobre que pessoa eu seria se, na minha formação inicial, lá na educação infantil, as questões raciais não me tivessem sido silenciadas, se eu tivesse crescido tendo referências negras positivas no meu cotidiano e convívio, se eu tivesse crescido tendo as mesmas condições de igualdade que as crianças brancas.

Desenvolver uma intervenção com o brincar pautado na e para a educação das relações étnico-raciais permitiu vivências pelas quais o diálogo foi o principal mediador, o que possibilitou uma maior interação, onde as crianças tiveram liberdade de falar e se expressar a todo o momento: com risos, gestos, olhares e postura ou até mesmo se calar, distanciar e não querer participar das atividades desenvolvidas.

A intervenção proporcionou a construção de processos educativos relacionados ao aumento da interação e diálogo entre as crianças, entre as crianças e as atividades propostas e entre as crianças e a pesquisadora. Ocorreu um aumento na autoestima positiva delas, que se orgulhavam de seus cabelos e corpos, movimentavam-se, cantavam e dançavam quando ouviam uma música, o som do berimbau ou o batuque do tambor. Nas contações de histórias, ocorreu a identificação das crianças com os personagens negros(as), o que fez que as crianças, em todos os encontros, pedissem para eu contar uma nova história.

Tudo o que era vivenciado na intervenção, eles(as) reproduziam em outros momentos na escola; e as músicas ensinadas na intervenção começaram a fazer parte de seus repertórios, conforme o relato da professora-colaboradora. Neste processo, ocorreu ensino-aprendizagem-ensino entre todos os envolvidos.

No desenvolver do estudo, ocorreu uma grande cumplicidade entre mim, pesquisadora, e a professora. Em todas as atividades desenvolvidas na sala, ela se colocou à

disposição para ajudar: auxiliava e registrava as atividades com fotos. Quando eu terminava as atividades da intervenção, eu a ajudava nas atividades da rotina escolar: arrumava os colchões para as crianças dormirem e a ajudava nas atividades que desenvolvia. A professora-colaboradora, em uma das conversas, relatou que aprendeu muito com a intervenção e que, a partir dessas vivências, sentiu-se motivada a participar de um curso de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, oferecido pela rede municipal de ensino em parceria com o NEAB-UFSCar, podendo assim continuar com os trabalhos realizados. Ela desenvolveu com as crianças um projeto sobre a capoeira, paralelamente com as atividades que estavam sendo desenvolvidas na intervenção, projeto este que era o trabalho final do curso que ela estava realizando.

Quanto à escola, não podemos desconsiderar que já existia a preocupação com as questões étnico-raciais e que já estavam sendo desenvolvidas atividades com a temática de modo fragmentado. Após iniciarmos a intervenção, a diretora e outras quatro professoras realizaram o curso de formação para a educação das relações étnico-raciais e, na festa da família, realizada no mês de outubro, foi desenvolvido com os pais e a comunidade uma vivência com um grupo de capoeira.

Observei, como Passos (2013), que a educação das relações étnico-raciais ainda vem se efetivando nas escolas de Educação Infantil de modo parcial e fragmentado. Acrescento que o diálogo, neste processo, “o aprender-ensinar-aprender” entre professores(as) e pesquisadores(as) e estudiosos(as) da temática, pode facilitar a sua implementação. Assim, ressalto a importância dos cursos de formação e aperfeiçoamento, com práticas que contemplem as crianças de 0 a 3 anos, nas quais suas particularidades e singularidades sejam abordadas e respeitadas.

Com a pesquisadora, ao realizar o estudo, ocorreu um fortalecimento no compromisso social com as crianças e com a luta do combate ao racismo e às discriminações, isto é, com a luta para que as vivências e práticas realizadas nesta sala de aula de Educação Infantil não seja um privilégio de apenas um grupo, mas um direito garantido para todos os(as) educandos(as).

Nas vivências que tive, tanto no curso de mestrado quanto na intervenção, pude “aclarar minha opção política”, que, segundo Freire e Guimarães (2011, p. 45), “[...] faz parte do processo de transformação social.” Opção que me incentivou a continuar lutando por uma educação mais democrática e humana.

Ao realizar este estudo, não pretendi trazer uma ‘cartilha’ a ser seguida, mas busquei propor aos professores(as) uma possibilidade de se trabalhar com a educação das relações

étnico-raciais com crianças de 0 a 3 anos, propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas com as crianças.

Tenho consciência de que, esta discussão ainda não está concluída e que muitas são as lacunas ainda existentes no campo da educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Nesta intervenção e pesquisa tudo o que as crianças vivenciaram servirá de base para novas aprendizagens, que se juntarão e fortalecerão com novas aprendizagens. Acredito que essa seja a importância do trabalho contínuo das questões étnico-raciais nas escolas, desde a Educação Infantil, um processo que pode possibilitar às crianças crescerem conhecendo suas origens, respeitando e valorizando umas às outras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Trabalhando a diferença na Educação Infantil: propostas de atividade**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALGARVE, Valéria Ap. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 274f. Dissertação (mestrado em educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e científica e Pallas Editora, 2011.
- ALMEIDA, Joaquim de. **José Moçambique e a capoeira**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.
- ALTUNA, Pe. Raul R. **Cultura tradicional Banto**. 2. ed. Luanda: Ed. arquidiocesano de pastoral, 1993.
- ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. In: WALDENEZ, M. O; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, pp. 47-112.
- _____. Lendo pegadas para construir o futuro. In: LINO GOMES, Nilma; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. 7, p. 135-150.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos; 20.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2012.
- BENTO, Maria Ap. S. Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 25-58.
- BENTO, Clovis C.. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais**. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**.

Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Centro de documentação e informação, Edições câmara, 2013a.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário oficial da união**, Brasília, seção 1, n. 65, p. 1-2, 05 abr. 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 3.** Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1852&Itemid=>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 7. ed. Brasília: Centro de documentação e informação, Edições câmara, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

_____. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 7, pp. 1-2, 07 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**, de 10 de março de 2004 e homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. In: BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a, vol. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, vol. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c, vol. 3.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CAMPOS, Márcio D. **SULear vs NORTEar**: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia.[online] Disponível na Internet: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Com Acesso em Agosto de 2014.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo, Sammus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CIANNI, Solange. **Doce princesa negra**. Brasília: LGE, 2006.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, pp. 117-149.

COSTA, Madu. **Meninas negras**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

DIAS, Lucimar R. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 320p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar; SANTANA, Patrícia. Razões para trabalhar com a educação étnico-raciais na

Educação Infantil. In: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **3º prêmio “Educar para a igualdade racial: experiências de promoção da igualdade Racial-étnica no Ambiente Escolar”**. São Paulo: CEERT, 2007. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/premio/premio4/textos/razoes_para_trabalhar_a_educacao_das_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 10 jan.2014.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v 18, n. 73, pp. 14-27, jul., 2001.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5.ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

_____. **Filosofia da libertação na América latina**. 2. ed. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1977a.

_____. **Para uma Ética da libertação latino-americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/ UNIMEP, 1977b.

_____. Ciência, cientificismo e política. In: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1977c, pp. 270-273.

FAZZI, Rita de C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos, v. II: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, pp. 83-95.

_____. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 5-11.

_____. Conscientização e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, vol. 11, nº 1, pp. 3-10, jan./jun., 1986.

FREIRE, Paulo. **A Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’água, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GARNICA, Antônio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, vol. 1, nº1, pp.109-122, ago., 1997.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, nº 1, pp. 109-121, jan.-abr., 2011.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10639/03. In: BRANDÃO, Ana P.(Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, pp. 19-25. Coleção A Cor da cultura, vol. 4. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFAZER-WEB->

CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, nº 1, pp. 167-182, jan./jun., 2003.

_____. Educação e identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. Alteridades em Questão, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UGMG, nº 9, vol. 1, pp. 38-47, 2002.

_____. Diversidade cultural e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, set., 2000. Edição Especial.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção Barbosa (Orgs.). **O pensamento negro no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997, pp. 17-30.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria C. de S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 67-80.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.

GUIMARÃES, Antônio C. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2013/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

KUHLMANN JUNIOR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Loyola, 2003.

MACHADO, Ozaneide V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPOSITO, Vitória H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994, pp. 35-46.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005, pp.71-103.

_____. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference**. South Atlantic Quarterly Winter, 2002, pp. 57-96.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria da República no Município de São Carlos-SP. **Termo de ajustamento de conduta**: procedimento administrativo nº 1.34.000189/2006-32. Disponível em: <http://www.prsp.mpf.gov.br/sala-de-imprensa/pdfs-das-noticias/TAC_Ensino%20_Afro.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense, 2004, pp. 15-34.

_____. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MEC, SEEF, 2001.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. **A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como ‘portadora de direitos’ e a infância como ‘capital humano do futuro’**. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, Maria W. De; SOUSA, Fabiana R. de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Vera B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PASSOS, Flávio. **10 anos da Lei 10.639: e como ficamos?** Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/lei-10-639-03-e-outras/16896-10-anos-da-lei-10-639-03-e-como-ficamos>>. Acesso em: 08 maio 2014.

PEREIRA, Edmilson de A. **Os reizinhos do Congo**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da criança da Universidade do Minho, 1997, pp. 31-73.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. São Carlos, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, nº 37, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 84-130.

RIBEIRO, Ronilda I. Representação das religiões de matriz africana e identidade étnico-religiosa no Brasil. Macumba? Isso é coisa de preto! In: PAIVA, Geraldo J.; ZANGARI, Wellington. (Orgs.). **A representação na religião: perspectivas psicológicas**. São Paulo: Loyola, 2004, pp. 147-160.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é minha cor?** Belo Horizonte: Mazza, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Ap. S.(Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, pp. 11-41.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SÃO CARLOS. **Resolução CME 005/2009**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/component/content/article/828-diario-oficial/156925-3042010-conselho-municipal-de-educacao-resolucao-cme-no-0052009.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SARMENTO, Manuel J. (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”, in: Sarmento, Manuel J. e Cerisara, Beatriz. **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Edições ASA.

SENGHOR, Léopold S. **Um caminho do socialismo**. Rio de Janeiro: Record, 1965.

SEVERINO, Antônio J. O universal, o singular e a historicidade na pesquisa do cotidiano. In: Simpósio Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos & V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir, 3, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SE&PQ, 2006, pp. 1-9.

SILVA, Douglas V. C. da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

SILVA, Petronilha B. G. **Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

_____. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, vol. 15, nº 86, mar./abr., 2009.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, nº 3 (63), pp. 489-506, set./dez., 2007.

_____. **Relatório de pesquisa-estudos afro-brasileiro:** pesquisando e implementando conteúdos e metodologias. São Carlos: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFSCar, 2006.

_____. O Grupo de pesquisas Práticas Sociais e Processos Educativos. **Exposição no Seminário de Estudos do grupo Práticas Sociais e Processos Educativos.** UFSCar, 4 jul. de 2004. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/historico_grupo_pesquisa_petronilha.doc>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. G. e S.; SILVÉRIO, V. R. **De Preto a Afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003, pp. 85-97.

_____. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Petronilha B. G. e; ARAÚJO-OLIVERA, Sônia S. **Cidadania ética e diversidade:** desafios para a formação em pesquisa. Presentación no VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur “Sociedad – civil, democracia e Integración”, Montevideo, 12 de mar. 2004.

SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, Lucia M. de A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil:** expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha B. G. e; OLIVEIRA, Maria W. de. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica.** São Carlos: NEAB/UFSCar, 2000.

SILVÉRIO, Valter R.; MATTIOLI, Érica Ap. K.; MADEIRA, Thais F. L. **Relações étnico-raciais:** um percurso para educadores São Carlos: EDUFSCar, 2012.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. **Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT21:** marcas de uma trajetória. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SÔNIA, Rosa. **Cadê a Clarisse?** São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. Coleções Tendências, vol. 4.

SOUZA, Ellen de L. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

WEILL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, pp. 345-372.

WERNECK, Jurema. **Políticas públicas contra o racismo.** Rio de Janeiro: Livreto Criola, jun., 2010. Disponível: <http://www.criola.org.br/pdfs/publicacoes/Livreto3_racismo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

APÊNDICE 1 – DIÁRIOS DE CAMPO

Diário de Campo nº I

Data: 09/06/2014 – segunda-feira

Tema do Encontro: Brincadeiras com bonecos e bonecas negros (as) de pano.

Participantes: Professora colaboradora, pesquisadora e 8 crianças (sendo: 2 meninas e 6 meninos) da fase III.

Neste dia tive o primeiro contato com as crianças e pais. Cheguei à escola as 7:00 horas, coloquei em uma mesa: tecidos, bonecos(as) de pano negros(as), um mapa da África e aguardei a entrada das crianças com os pais para conversarmos sobre a pesquisa e os termos de consentimentos. Antes desse encontro eu já havia realizado duas visitas a instituição (dias 03 e 05/06) onde eu pude conhecer a escola e conversar com a diretora e a professora para pedir autorização para realização do estudo e explicar os objetivos e como o projeto seria realizado.

Hoje consegui conversar com cinco pais e os mesmos autorizaram o desenvolvimento do estudo. A conversa ocorreu na própria sala de aula, individualmente conforme eles(as) iam chegando (de acordo com a orientação da direção da escola).(1)

As crianças estavam brincando em um tapete no fundo da sala com alguns brinquedos, me sentei com eles(as) e comecei a brincar também. Eles(as) perguntaram quem eu era, e eu expliquei que estava ali para brincar com eles(as) e desenvolver um estudo. (2)

Em seguida, acompanhei as crianças no café e depois fomos para a sala de televisão juntamente com mais 3 turmas de 2 e 3 anos (16 crianças ao todo). As crianças ficaram quietas assistindo (desenho dos Smurfs) um tempo, mais depois de uns 20 minutos, começaram a ficar inquietas. (3d)

O aluno Simeão começou a bater nas outras crianças que estavam sentadas ao seu lado e as professoras o tiraram da turma (o sentou separadamente próximo de uma das professoras).(4d)

Fomos para a sala e a professora colaboradora perguntou se eu tinha alguma atividade para desenvolver com as crianças, eu disse que sim, que tinha planejado uma atividade com os(as) bonecos(as) negros(as) e ela pediu para que eu ficasse à vontade.

Convidei as crianças para sentarmos num tapete que tinha no fundo da sala. Todas se sentaram, então aproveitei para me apresentar e falar o porquê da minha presença. Como os(as) bonecos(as) ainda estavam expostas na mesa na sala disse para as crianças que eu tinha levado uns amigos para eles(as) conhecerem e busquei os(as) bonecos(as) de pano negros(as). Contei para as crianças que os(as) boneco(as) tinham vindo da África para brincar e entreguei os(as) bonecos(as) para eles(as). Expliquei que os(as) bonecos(as) iriam visitar a casa de cada criança em um final de semana e que eles(as) teriam de cuidar e leva-los para passear, expliquei que os(as) bonecos(as) não tinham nome e que eles(as) teriam de dar um nome para eles(as). (5)

Levei duas bonecas e quatro bonecos. Simeão ficou abraçado o tempo todo com um dos bonecos. Pretinha pegou uma boneca e ficou passeando pela sala. Lili ficou acariciando uma das bonecas e a fazia ninar, a chacoalhando. Pretinha pegou um dos bonecos, se levantou e ficou em frente a um armário da sala (com figuras de gibi coladas) contando histórias para ele. Apenas o Campeão não brincou com os(as) bonecos(as). Depois de uns 20 minutos, pedi para eles(as) se despedirem dos(as) bonecos(as) e que outro dia brincaríamos com eles(as) de novo. Na hora que a Pretinha foi devolver o boneco ela ficou dando tchau com as mãos e falou: “depois a gente brinca” para o boneco. (6)

A professora me convidou para irmos ao parque, pois estava muito frio e que lá fora

tinha sol, saímos para o parque com mais 2 turmas. As crianças brincavam livremente no tanque de areia, balanços e triciclos que ficavam guardados na área externa. No parque, local amplo e com gramado, as crianças brincavam sem brigas e livremente.

Simeão, Danone e Lola brincavam na areia e falaram que estavam fazendo bolo, eles enchiam o baldinho e começavam a cantar parabéns. Lola me perguntou se eu queria provar, eu disse que sim, então ela disse para eu abrir a boca e levou à pazinha até minha boca, eu fingi que estava comendo e ela começou a rir falando “tá gostoso tia, tá uma delícia?”. Eu disse que sim.(7)

Fomos almoçar e depois retornamos para a sala de aula para o horário do sono. Enquanto a professora trocava as fraldas das crianças eu ia arrumando os colchões para eles(as) dormirem (um colchão para cada criança).(8)

No horário do soninho das crianças, as professoras, tanto a colaboradora da pesquisa como a da outra turma, que dividem a sala neste horário, faziam carinho e embalavam as crianças para eles(as) dormirem com maior facilidade.(9)

Diário de Campo nº II

Data: 12/06/2014 – quinta-feira

Tema do Encontro: leitura dos livros: “Meninas negras” e “Que cor é a minha cor”

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 8 crianças (2 meninas e 6 meninos) da fase III.

Cheguei à escola as 7:15 para conversar com alguns pais e pedir as últimas autorizações para realizar a pesquisa (conversei com dois pais).(1)

As atividades de rotina foram realizadas: café da manhã, sala de televisão, troca (horário em que as turmas se separam e que as professoras desenvolvem as atividades pedagógicas) e depois parque.

No horário de troca pedi para a professora colaboradora se eu poderia contar uma história e ela autorizou. Sentei com as crianças em roda em um tapete e contei as histórias: “Meninas Negras” e “Que cor é a minha cor?” ao contar a história dei ênfase às diferenças onde cada pessoa é de um jeito, têm um cabelo e pele diferente e que somos todos parecidos com os nossos familiares (papai, mamãe, vovó, vovô, irmãozinhos – igual a história apresentada nos livros).(2)

A aluna Pretinha não ficou sentada na roda para ouvir a história. Ela ficou andando e engatinhando pela sala, chamei para que ela viesse se sentar conosco, mas ela balançava a cabeça dizendo que não queria.(3)

O aluno Bob Marley conforme eu ia lendo a história ele mostrava seu bracinho e falava “olha tia”, mostrando sua pele, olhei para ele e falei que sua pele era linda igual a da menina do livro. Ele começou a sorrir e balançava os braços olhando para os lados para seus amiguinhos.(4)

A aluna Lili ficava de cabeça baixa e não conversava com ninguém, ela olhava para o livro e para mim, mas quando eu falava o seu nome ela se retraiu e abaixava a cabeça. A professora me disse que a Lili é uma criança muito tímida que ela não conversava com nenhuma professora, apenas com os amigos nos momentos de brincadeiras, e que desde o começo do ano ela não tinha dito uma palavra com ela.(5d)

Mostrei para as crianças as bonecas negras e disse que elas também tinham suas diferentes que as duas eram negras e lindas, uma tinha o cabelo curto e crespo e a outra o cabelo crespo e comprido e gostava de usar tranças. Disse que as bonecas tinham levado uma novidade para eles(as), que tinham trazido da África alguns instrumentos musicais e mostrei o caxixi, o berimbau e o agogô. (6)

As crianças começaram a rir, Simeão se levantou e veio pegar o caxixi da minha mão, eu disse para ele ter calma que todos iriam brincar um pouco. Ele se sentou e começou a repetir “me dá, me dá”. A Pretinha ao ver os instrumentos se sentou no meu colo e pediu para ver os instrumentos. Entreguei os instrumentos para as crianças e pedi para eles(as) tocarem enquanto a gente cantava uma música. Perguntei se eles(as) conheciam a música: “A canoa virou”, as crianças disseram que não, então comecei a cantar.

*“A canoa virou
Pois deixaram ela virar
Foi por causa da [nome da criança]
Que não soube remar
Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar
Eu tirava [nome da criança]
Do fundo do mar
Siriri pra lá
Siriri pra cá
A/o [nome da criança] é bela
E quer casar.*

(Cada vez que cantávamos falávamos o nome de uma criança diferente e o instrumento ia sendo manuseado por outra criança, para que todas pudessem tocar).(7)

O aluno Simeão ao pegar o agogô se levantou e começou a dançar pela sala, tocando o instrumento e cantando a música da borboletinha e cai, cai balão (música que a professora estava cantando com eles(as) devido a festividades juninas).(8)

A aluna Lili abraçou uma das bonecas negras e conforme cantávamos as músicas e tocávamos os instrumentos ela ia embalando a boneca acompanhando o ritmo (chacoalhando a boneca como que a fizesse dormir) (9). Aproximei-me da Lili e perguntei o que ela estava fazendo, ela não me respondeu e abaixou a cabeça continuando a embalar a boneca.(10d)

O aluno Danone ao pegar o caxixi pediu para que cantássemos a música do sapo, eu disse que não sabia cantar e ele falou “aquela tia: o sapo, o sapo, na beira da lagoa, não tem, não tem, rabinho e nem orelha...” então todas as crianças começaram a cantar, acompanhando Danone e as crianças que estavam com os instrumentos começaram a tocar. (11)

A aluna Lili tentou tirar o agogô da mão do Simeão e eles começaram a chorar e a disputar o instrumento puxando-o de um lado para o outro. Assim pedi para o Simeão deixar a amiga tocar o instrumento um pouco e que depois ele poderia tocá-lo novamente, ele entregou o instrumento para a amiga, mas começou a chorar. O aluno Danone ao ver o amigo chorando, foi e deu o caxixi para o Simeão tocar. (12) Ao receber o instrumento do amigo, Simeão começou a rir e a saiu dançando novamente pela sala tocando o caxixi. (13)

Observei que o aluno Bob Marley é chamado pela professora pelo apelido de “Tico”, perguntei para ela o porquê do apelido e ela me respondeu “é que outra criança tem o mesmo nome dele e como ele é pequenininho a gente o chama de Tico”. (14 d)

Ao terminarmos a atividade fomos para o parque. Todas as crianças pegaram triciclos e começaram a andar imitando o som de motos.

Pretinha desceu do triciclo e foi para os balanços e pediu para eu a balançá-la, pois ela estava cansada. Comecei a balançá-la. A aluna Lili também veio para o balanço e ficou olhando para mim. Perguntei se ela queria que eu a balançasse, ela sorriu e balançou a cabeça que sim. (15)

Após o parque fomos almoçar e depois pra sala do soninho. No horário do sono, após todas as crianças se deitarem cada uma em seu colchão a professora acaricia as crianças até elas pegarem no sono. (16)

Diário de Campo nº III**Data: 18/06/2014 – quarta-feira****Tema do Encontro: festa junina****Participantes: Professora do apoio, a pesquisadora e 6 crianças (2 meninas e 4 meninos) da fase III.**

Hoje será realizada a festa junina das crianças, apenas no período da tarde. No período da manhã as atividades foram desenvolvidas normalmente.

Cheguei à escola as 7:30, fiquei com a professora de apoio (que trocou de período com a professora responsável pela sala).

As crianças tomaram café, assistiram televisão e ensaiaram com as outras 2 turmas da fase III (crianças com a mesma idade de 2 a 3 anos) músicas juninas que eles(as) iriam apresentar no período da tarde.

Na hora do ensaio, a professora de apoio pediu para as crianças darem as mãos para formarem uma roda, o aluno Danone veio e segurou na minha mão dizendo: “você também tia, vem dançar com a gente.” Eu dei as mãos para ele e fui dançar. (1)

Dançamos em roda as cantigas: “cai, cai balão” e “capelinha de melão”, umas três vezes cada música.

Após o parque fomos almoçar e voltamos para a sala para o horário do soninho.

Diário de Campo nº IV**Data: 24/06/2014 – terça-feira****Tema do Encontro: musicalização com instrumentos****Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 8 crianças (2 meninas e 6 meninos) da fase III.**

Cheguei à escola as 7:15, com os instrumentos musicais, os bonecos e bonecas (dentro de uma sacola) e um berimbau. Quando eu entrei na sala as crianças ficaram curiosos para saber o que eu tinha trazido, todas vieram ao meu encontro na porta. O aluno Simeão e a aluna Pretinha perguntaram: “Que isso tia, é uma bola?” (apontando para a cabaça do berimbau). Eu disse que não e que depois eu iria mostrar pra eles(as) a surpresa. Então guardei o material no armário e fui conversar com os pais que estavam chegando.

Conversei com alguns dos pais, individualmente, sobre o caderno de registros. Instrumento que será utilizado para realizar a coleta de dados, juntamente com os diários de campo. Expliquei que neste primeiro momento, as crianças levariam para casa o caderno de registros com uma atividade sobre os países africanos, onde os pais/mães foram convidados a escolher um dos 54 países africanos para realizar uma pesquisa, onde constava: a língua falada no país, comidas típicas, que jogos e brincadeiras as pessoas praticam no país escolhido e curiosidades que eles(as) achassem relevantes. As crianças também levaram para casa um(a) boneco(a) negro(a) de pano para mostrarem o que eles (as crianças) faziam e brincavam em casa. Pedimos para os pais escolherem com seus filhos(as) um nome para o(a) boneco(a) (nome fictício que daremos as crianças e usaremos na dissertação de mestrado). Pretendo com o desenvolvimento desta atividade fazer um levantamento de brincadeiras e/ou atividades que poderei desenvolver com as crianças nesta pesquisa.(1) Em um segundo momento, expliquei para os pais que pretendo montar um mural, construído com eles(as), sobre a África e seus países, mostrando a diversidade social, cultural e econômica do continente.(2)

Quatro crianças levaram os(as) bonecos(as) para casa hoje: A Lola, O Campeão, o Simeão e a Pretinha.

Ficamos na sala da profa. colaboradora até o horário do café, depois fomos para a

sala de televisão (mesma rotina que ocorreu nos outros dias).

Na sala de televisão, o aluno Simeão mordeu um amigo e quando uma das professoras foi conversar com ele, ele começou a bater nela. A professora em questão colocou Simeão em um cadeirão (cadeira usada para alimentar os bebês) fora da sala de televisão e conversou com ele.(3d)

Fomos para a sala enquanto a professora colaboradora ia realizando as trocas eu chamei as crianças para sentarmos no tapete. Peguei as(os) bonecas(os) de pano negros(as) e fui brincar com eles(as) (contei uma história onde os bonecos tinham vindo da África para passear no Brasil e que iriam para a casa das crianças para conhecer onde eles(as) moram, o que fazem e comem). (4)

Mostrei para as crianças outra vez os instrumentos musicais, expliquei que os bonecos brincavam com estes instrumentos onde eles moravam. Entreguei o caxixi para a Lola manusear, o agogô para o Danone e o pandeiro para a Pretinha e começamos a cantar várias músicas, sugeridas pelas crianças (borboletinha, sapo, elefante, girafa, cachorro, ciranda-cirandinha, acanoa virou).(5)

A Lili veio perto de mim e pediu uma boneca, ao pegar a boneca, ela se levantou e começou a dançar pela sala. Simeão também pegou um boneco e começou a dançar.(6)

A profa. colaboradora chamou Simeão e pediu para ele buscar a sua bolsa no corredor do lado de fora da sala para poder trocá-lo (o mesmo tinha feito xixi na calça), Simeão colocou o boneco que estava brincando no chão e disse: “Espera ai um pouquinho que eu já volto” gesticulando com as mãos “espera aí, tá”. Quando a professora terminou de trocá-lo ele voltou, pegou o boneco no colo rindo e voltou a dançar com o boneco. (7)

A aluna Lola se levantou do tapete e entregou o Caxixi que estava tocando para o Bob Marley e pegou uma boneca. Ela levou a boneca para ver um armário que tinha na sala com figuras de gibi colado e começou a ler as histórias em quadrinho para a boneca, mostrando os desenhos para a boneca com o dedinho.(8)

Chamei as crianças e apresentei para eles(as) o berimbau, toquei o instrumento e falei que os bonecos o tinham trazido para eles(as) conhecerem. Eles(as) gostaram da novidade, todos puderam manusear e tocar o instrumento. (9)

Simeão e Danone após tocarem o berimbau ficaram brigando para ficarem com o agogô. Simeão puxou o instrumento das mãos do Danone e saiu correndo. Danone começou a chorar, a aluna Lili ao ver o amigo chorando, se aproximou dele e começou a fazer carinho no seu rosto e deu o caxixi que estava com ela pra ele brincar.(10) Danone pegou o caxixi, parou de chorar e saiu tocando.(11) Elogiei o gesto de Lili e falei “que lindo... parabéns Lili você é muito linda, viu”. Ela sorriu e saiu repetindo: “linda, tia, linda...” (12)

As crianças e a professora foram para o parque, e eu fiquei arrumando os materiais na sala. O aluno Bob Marley (que todos na escola chamam pelo apelido de Tico, até as crianças) ficou na porta gritando “vamo tia, vamo” eu disse que já estava terminando e que já iria brincar com eles(as), mas ele continuou a chamar “vamo tia, vamo” e enquanto eu não o acompanhei ele não parou de chamar.(13)

No parque todos brincaram livremente. Na hora do soninho das crianças, a professora os embalava, acariciando para eles(as) dormirem.(14)

Diário de Campo nº V

Data: 26/06/2014 – Quinta-feira

Tema do Encontro: Análise do PPP

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 5 crianças (2 meninas e 3 meninos) da fase III.

Hoje é o último encontro que realizarei, antes do recesso escolar.

Cheguei à escola as 7:30 e fui verificar quais dos pais tinham devolvido os cadernos de registros preenchidos, dos quatro que levaram três devolveram preenchidos, apenas a mãe do Campeão não respondeu, mas ela explicou que não conseguiu fazer a atividade, pois teve problemas com a internet e não tinha nenhum livro que falasse sobre a África para auxiliá-la.(1)

Acompanhei as crianças no café da manhã e fui conversar com a diretora, para pedir informações sobre a escola e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP). A mesma, como de costume foi muito atenciosa, respondeu todas as perguntas que fiz e me entregou o PPP da escola para que eu pudesse analisar. Ela me avisou que o documento não estava atualizado e que a última modificação foi feita em 2008.(2)

Ao analisar o PPP pude verificar que o mesmo aborda a temática das Relações Étnico-Raciais e que aborda em vários momentos o respeito à diversidade de seus alunos.

Diário de Campo nº VI

Data: 22/07/2014 – terça-feira

Tema do Encontro: salão de cabeleireiro/ valorização de todos os tipos de cabelo.

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 9 crianças (3 meninas e 6 meninos) da fase III.

Cheguei à escola as 7:30 e fiquei até as 11:00. Hoje é o primeiro encontro após o recesso escolar.

Ficamos na sala de aula brincando com os brinquedos que ficam expostos na estante. Quando cheguei a Pretinha e o Bob Marley vieram me abraçar na porta, o aluno Danone veio ao meu encontro e perguntou se eu tinha trazido uma história para eles(as). Eu disse que sim, que depois do café iria contar. Cumprimentei a professora colaboradora e fui sentar com as crianças no chão, a aluna Lola veio e se sentou no meu colo. Comecei a brincar com eles(as) com os brinquedos que estavam num armário próximo de nós.(1)

Acompanhei as crianças no café da manhã e depois fomos pra sala de televisão. Quando as professoras acabaram de se revezar para tomar o café, fomos para a sala de aula da profa. colaboradora.

Pedi licença para a professora e convidei as crianças para sentarmos no chão em roda, li para eles(as) dois livros de histórias: “O cabelo de Lelê” e “As tranças de Bintou”. Conforme eu ia lendo a história, mostrando as figuras do livro para as crianças, a Pretinha, a Lili e o Simeão iam colocando suas mãos em seus cabelos falando “olha tia, olha”, (como se comparando os seus cabelos com os cabelos ilustrados no livro).(2)

Enfatizei que o cabelo da Lelê era lindo preto e cheio de cachinhos e fui apontando o cabelo das crianças com cabelos cacheados. Ao falar o nome da Lili ela sorriu e disse: “É lindo igual ao meu”, apontando o dedo para o livro.(3)

Ao ler o livro “As tranças de Bintou” a Pretinha falou que também gostava de tranças. (4)

Quando terminei a leitura, deixei as crianças manusearem os livros. Ao folhear o livro “o cabelo de Lelê” a Pretinha parou em uma página onde são ilustradas várias formas de pentear os cabelos afros e apontava o dedo para os desenhos e falava: “lindo, olha”. (5)

Rogerinho folheava o livro com uma das mãos e com a outra mão ele acariciava seus cabelos, sorrindo (6)

Coloquei em uma cadeira: pentes, escovas de cabelos, batons, esmaltes, gel para cabelo, pulseiras e disse que íamos brincar de salão de cabeleireiro, que iríamos fazer vários penteados igual à Lelê e a Bintou. Eles(as) começaram a rir e se aproximaram dos objetos,

todos(as) entusiasmados(as).

Algumas crianças colocaram as pulseiras nos braços, eu disse que era manicure e perguntei se alguém queria passar esmaltes. A Lili esticou as mãos e veio ao meu encontro. Passamos gel no cabelo dos meninos, o Danone e o Campeão pegaram pentes e foram se pentear na frente do espelho. A Lola também pegou um pente, tirou o lacinho que estava prendendo seus cabelos e começou a se pentear e falava: “eu tô bonita!”.(7)

A aluna Pretinha pediu para eu passar esmalte nela e depois ela começou a se passar batom e perguntou para mim se ela estava bonita. Eu disse que sim, que ela era linda! Ela colocou o dedo na boca e saiu sorrindo, andando pela sala.(8)

O aluno Tio Preto colocou todas as pulseiras no braço e ficou andando pela sala mostrando para os amigos as suas argolas. O aluno Danone pediu para eu pentear os cabelos dele. Quando eu penteiei ele foi se olhar no espelho, sorrindo.(9)

O aluno Campeão não se levantou para pegar os materiais, então o chamei para pentearmos seus cabelos, ele veio. Penteiei os cabelos dele para cima e passei gel e falei para ele se olhar no espelho, ele foi se olhou no espelho e começou a rir passando as mãos no cabelo.(10)

A profa. colaboradora se prontificou a tirar as fotos para registrar as atividades desenvolvidas para que eu pudesse interagir mais com as crianças.(11)

Após desenvolvermos a atividade, as crianças me ajudaram a guardar todos os materiais e fomos para o parque. Quando as crianças passaram perto das auxiliares de limpeza, eles(as) começaram a mostrar os seus cabelos, penteados com gel com um enorme sorriso no rosto. O Danone, o Campeão e o Toby falaram: “olha tia que lindo!” passando a mão nos cabelos. As auxiliares eram duas senhoras e elas começaram a dizer que eles estavam lindos. Eles começaram a rir e saíram correndo para o parque.(12)

No parque ficamos com mais duas turmas da fase III da escola. A Lili correu ao encontro da professora da outra turma e ficou passando as mãos em seu cabelo, como querendo mostrar seu novo penteado, a professora elogiou a Lili falando que ela estava linda.(13)

Toby, Danone, Pretinha e Tio Preto foram andar de triciclo. Simeão, Lola e Lili foram para a areia e Campeão e Bob Marley foram para os balanços.

Depois do parque fomos almoçar e depois fomos para a sala dormir. Enquanto a prof. colaboradora ia trocando as crianças eu ia arrumando os colchões.

Na hora do sono a profa. colaboradora deitou no lado de algumas crianças e começou a niná-las (prática esta realizada todos os dias).(14)

Diário de Campo nº VII

Data: 24/07/2014 – Quinta-feira

Tema do Encontro: princesa do Congo

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 7 crianças (3 meninas e 4 meninos) da fase III.

Cheguei à escola as 7:00 para conversar com os pais sobre o caderno de registro, todos foram bem receptivos e concordaram em realizar a atividade (pesquisa sobre os países africanos). Hoje o Bob Marley, o Campeão, o Tio Preto e a Lili levaram os cadernos. (1)

Campeão e Lola chegaram chorando na sala e a profa. colaboradora segurou estas crianças no colo e foi conversando com elas até se acalmarem e irem brincar. Quando o aluno Danone chegou ele veio me encontrar e perguntou se eu tinha trazido uma história, eu disse que sim que depois iria contar. Ele sorriu e saiu pulando falando “tá bom depois você conta”. Um aluno da outra sala falou para o Danone: “a tia história?... história?...” como se

perguntando pra ele se eu ia ler uma história pra todas as crianças e o Danone falou que eu era professora dele e não ia contar história pra ele não, balançando a cabeça e mexendo os dedos de um lado pra outro.(2)

A aluna Pretinha chegou e sorrindo pegou a minha mão e me levou para ver umas figuras de gibi que ficavam coladas num dos armários da sala, ela foi apontando o dedo para as figuras e falava olha e mostrava os desenhos dizendo: sorvete, bola, sol, (falando o nome das figuras), depois ela começou a mostrar suas mãos e começou a falar “esmalte tia, esmalte, lindo” (se recordou da ultima atividade que realizamos na sala, quando passamos esmaltes no salão de cabeleireiro).(3)

Fomos para o café, depois para a sala de televisão (onde ficamos por pouco tempo, pois alguns eletricitas estavam fazendo alguns concertos na escola e tiveram de desligar a eletricidade).

Hoje a professora da outra turma, nos convidou para brincarmos juntos de massinha (éramos em 3 turmas: 2 da fase III e 1 da fase I) no pátio. Brincamos por uns 20 minutos e fomos para a sala.

Fomos para a sala, sentamos no tapete, hoje contei 2 histórias para as crianças: “Doce princesa negra” e Reizinhos do Congo”. Ao contar a história dos Reizinhos do Congo, em uma imagem a princesa estava com os braços levantados como se estivesse dançando, eu disse para as crianças que ela estava dançando e cantando uma música. Então perguntei que música será que ela estava cantando, eles(as) riram e não responderam, então comecei a cantar uma música “O tra-la-la-la-la-la, oh” fazendo gestos e todos começaram a me imitar.(4)

A música falava:

“As flores já não nascem mais, até o alecrim murcho.

O sapo se mandou o lambari morreu, porque o ribeirão secou (bis)

O tra-la-la-la-la-la, oh (bis)”

Mostrei alguns recortes de revista com diversas princesas e príncipes: brancos(as) e negro(as) com características diversas. Enfatizei que existem princesas e príncipes de todas as cores e jeitos e em vários lugares.(5)

Depois desenhamos juntos no papel manilha uma princesa e um príncipe, onde o Campeão e a Pretinha serviram de modelo para traçarmos os moldes. Quando eu estava desenhando o Danone começou cantar uma música e a dançar pela sala e disse “igual à princesa tia”.(6)

Quando começamos a desenhar a aluna Lola foi para o armário onde tinha os recortes de gibi (espaços que eles(as) mais ficavam) e não quis ficar próxima da gente.(7)

Como as crianças queriam desenhar também, entreguei para eles(as) giz de cera e todos começaram a desenhar no papel coletivamente. Neste momento Lola, que não queria participar da atividade se aproximou e pediu um giz para desenhar.(8) Perguntei para a Lili o que ela estava desenhando, ela colocou o dedo na boca, sorriu e abaixou a cabeça e continuou desenhando. A aluna Pretinha gritou “uma princesa tia” apontando o dedo para o seu desenho. Eu disse que estava muito lindo. A Lili olhou pra mim e disse a minha também é princesa. Eu respondi “também está muito linda”.(9)

Guardamos os desenhos e fomos caracterizar nossa princesa, perguntei quem iria me ajudar e todos ergueram as mãos. O aluno Tio Preto não deixou a aluna Lili ficar próxima de mim, ele ficava a empurrando e balançando a cabeça dizendo: “não, só eu”. Chamei a Lili para ela se sentar do outro lado próxima de mim, ela sorriu e veio se sentar.(10)

Lola e Lili me ajudaram a vestir nossa princesa, entreguei um pouco de lã para cada criança e todos(as) me ajudaram a colar os cabelos, desenhei seu rosto e sapatos, colocamos um colar e a todo o momento eu fui enfatizando a beleza e características da princesa. (11)

Quando falei que os cabelos da princesa eram todos enroladinhos, com cachinhos a Lili sorriu e colocou suas mãos nos seus cabelos e eu disse iguais aos seus Lili.(12)

Guardamos o material e fomos pendurar nossa princesa na porta da sala, todos me acompanharam menos a Pretinha que foi ver as figuras de gibi coladas num armário da sala.(13)

Colamos a princesa e fomos para o parque. Após o parque as crianças almoçaram e foram para a sala dormir.

Enquanto a professora foi trocando as fraldas das crianças eu fui arrumando os colchões para eles(as) dormirem. Como de costume a professora fez as crianças dormirem: balbuciando e acariciando. (14)

A professora relatou que está notando mudanças no comportamento da Lili, pois antes ela não conversava e era muito tímida e que depois que começamos a desenvolver o projeto ela ficou mais desinibida e começou a falar com ela.(15)

Diário de Campo nº VIII

Data: 30/07/2014 – quarta-feira

Tema do Encontro: brincando de príncipes e princesas

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 8 crianças (2 meninas e 6 meninos) da fase III.

Não pude ir na terça-feira, por motivos pessoais, então liguei para a escola para avisar a professora sobre minha ausência. Combinei com ela que iria na quarta e na sexta-feira. A professora disse pra eu ficar tranquila e ir quando eu pudesse. (1)

Cheguei à escola as 7:00, algumas crianças da outra turma chegaram chorando e a profa. colaboradora os acolheu, pegou alguns alunos no colo. O aluno Simeão chegou chorando bastante, quando ele chegou à sala no colo de sua mãe, ela viu o boneco em cima da mesa e falou para o Simeão: “Olha o boneco Simeão lá (nome fictício dado ao boneco pela sua família), ele voltou para brincar com você”. Simeão chorando olhou para o boneco, desceu do colo da mãe e foi ao encontro da sua professora. A professora colaboradora o pegou no colo e ficou conversando com ele até ele parar de chorar.(2)

Avisei o aluno Toby, que chegou chorando, que ele levaria o boneco para casa hoje, ele parou de chorar e começou a brincar com o boneco. Teve uma hora que ele deixou o boneco no chão para brincar com os outros brinquedos e o aluno Simeão pegou o boneco, o Toby começou a chorar e veio me contar que: “O Simeão pegou meu boneco”, batendo em minha perna e apontando para o amigo. Conversei com ele que o Simeão tinha pegado o boneco emprestado e que depois iria devolver, ele concordou com a cabeça que estava tudo bem e voltou a brincar novamente. (3)

Fomos tomar café e depois voltamos para sala e brincamos com os brinquedos da sala. Todos(as) brincaram bem, sem brigar. O aluno Danone perguntou se hoje eu não ia contar uma história, eu disse que depois iria contar. Ele balançou a cabeça e disse “tá bom” e saiu correndo e foi brincar com seus amigos.(4)

A professora da outra sala entregou revistas diversas para eles(as) folhearem sentados no chão. Sentei-me ao lado deles(as) e também peguei uma revista. Simeão olhou o batom na revista e falou: “Olha é igual da mamãe”. As meninas: Lili e Lola ficavam passando os dedinhos nos desenhos de batons e passavam na boca como se tivessem realmente usando o produto. Eu olhei para elas e disse: “como vocês ficaram lindas!”. Elas sorriram e a Lili veio e passou seu dedo na minha boca repetindo “passa tia, passa”.(5)

Depois a professora colaboradora (que voltou do café) pediu para eles(as) guardarem o material que a gente iria para a sala deles e que eu iria ler uma história. As crianças

guardaram os materiais e vieram ao meu encontro me chamando para ir para a outra sala. Já na sala sentamos no tapete, peguei os bonecos de tecido e os mostrei para as crianças e disse que eles iriam visitar o Toby, o Danone, o Leandrinho e o Rogerinho. Toby começou a sorrir e a repetir “é meu, minha casa”.(6)

Em roda sentamos no chão, recontei as histórias da “Doce Princesa Negra” e os “Reizinhos do Congo”. Perguntei o que iriamos cantar, Tio Preto pediu para cantarmos a música do sapo e cantamos em seguida. Pretinha pediu para cantarmos a do cachorro, e todos(as) foram sugerindo as músicas para cantarmos. Perguntei se eles(as) conheciam a música da girafa eles(as) balançaram a cabeça que sim. Então eu cantei a música uma vez sozinha e depois cantamos juntos. Em seguida cantamos as músicas do elefante e do leão, fazendo gestos. Aproveitei a oportunidade para falar que o elefante, a girafa e o leão são animais que vieram da África, lá de onde as bonecas e bonecos vieram.(7)

Levei o molde do reizinho que tínhamos feitos na aula passada para enfeitarmos ele juntos. Mostrei o molde, as roupas e os acessórios que tinha levado e juntos fomos caracterizando nosso rei. As crianças continuaram sentadas no chão, menos a Pretinha e o Simeão que ficaram correndo pela sala. Pintamos o rosto do príncipe, depois perguntei se alguém queria me ajudar a vesti-lo, o Toby falou que queria, então lhe entreguei a roupa para ele vestir nosso príncipe. Perguntei quem queria colocar os cabelos, todos ergueram a mão e gritaram que queriam, então entreguei um pouco de lã para cada um me ajudar, para assim, todos participarem. Por último colamos sua coroa. (8)

Convidei as crianças para irmos colocá-lo lá no corredor junto com nossa princesa e todos(as) me seguiram. Bob Marley ficou chamando a professora colaboradora para vir com a gente. (9) A aluna Pretinha ainda não tinha notado que a princesa estava exposta no corredor e ficou toda feliz, rindo e falando para sua professora que a princesa estava lá fora. Colei nosso príncipe ao lado da princesa no corredor próximo à sala de aula deles. Tio Preto, foi chamar a professora da outra sala para ver nossos príncipes e ficava repetindo, acenando com as mãos: “vem vê tia, que lindo!”. (10)

A professora colaboradora registrou toda a atividade com fotos. Em uma conversa que tivemos combinamos que ela iria registrar todas as atividades realizadas para podermos apresentar o projeto para os pais no final do estudo. (11)

Quando terminamos de colar o príncipe, mostrei as coroas que eu tinha levado para eles(as) brincarem e disse que todos éramos príncipes e princesas. As crianças se levantaram e começaram a andar pela sala com suas coroas. Guardamos os materiais e fomos para o parque. A Lili, o Danone, o Tio Preto e a Lola não quiseram guardar as coroas e foram com elas ao parque. Quando o Danone passou perto das auxiliares de limpeza ele disse sorrindo que era um príncipe. (12) As crianças foram andar de triciclo com a outra turma da fase III, quando chegamos lá fora às crianças da outra turma começaram a perguntar para mim que era aquilo mostrando as coroas das crianças, eu disse que eles(as) eram princesas e príncipes. Eles riram e foram brincar.(13)

No horário do almoço o aluno Simeão pegou a coroa da cabeça da Lili que estava sentada ao seu lado e a colocou na sua cabeça e falou para as merendeiras que ele era um príncipe “O Príncipe Simeão”. A Lili começou a chorar, pedi para Simeão devolver que aquela coroa era a dela e que a dele estava guardada em sua bolsa que depois pegaríamos. Ele devolveu balançando a cabeça concordando. (14)

Fomos pra sala e enquanto a professora ia trocando as crianças eu ia arrumando os colchões para eles(as) deitarem.

Danone se deitou com a coroa e as outras crianças as guardaram.

Na hora do sono como de costume a professora colaboradora deitou ao lado das crianças para fazê-las dormirem acariciando-as. (15)

Diário de Campo nº IX**Data: 01/08/2014 – sexta-feira****Tema do Encontro: visita de um capoeirista****Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora, o professor convidado (Gilmar) e 8 crianças (2 meninas e 6 meninos).**

Combinei, com a professora que levaria hoje um convidado para ministrar uma aula de capoeira.

Chegamos à escola as 8:15 horas e as crianças estavam tomando café. Pretinha se levantou e veio me abraçar. Cumprimentamos a professora e as crianças e fomos para a sala preparar os materiais, quando as crianças chegaram à sala eles(as) pararam na porta e não queriam entrar, ficaram segurando nas pernas da professora colaboradora paralisados, então o professor convidado começou tocar o berimbau e as crianças começaram a se aproximar dele. A Lili, o Simeão, o Campeão e o Toby não quiseram participar num primeiro momento.(1)

Fizemos uma roda e sentamos no chão, começamos a cantar cantigas afro-brasileiras (jacaré coió, marinheiro só e músicas cantadas na roda de capoeira), o professor pediu para que batêssemos palmas. O Tio Preto e a Lola começaram bater palmas enquanto ele tocava o pandeiro.(2)

O Tio Preto ficava rindo, rodopiando e dançando ao som do pandeiro e quase não ouvia as orientações do professor sobre a atividade. O professor se apresentou para as crianças e passou o pandeiro para que todas as crianças pudessem tocar e manusear o instrumento. Ele convidou as crianças que estavam na porta para participar e os alunos: Toby e o Campeão vieram. O professor entregou o pandeiro na mão do Toby e ele começou a rindo e a tocar o instrumento.(3)

O aluno Simeão não quis participar, eu fui até a porta e o convidei, ele balançou a cabeça se negando a participar, ele ficou encostado na parede olhando timidamente as crianças brincando (4). Leandrinho e Rogerinho interagiram bastante com o professor visitante, eles cantavam, batiam palmas e dançavam muito e sempre com um sorriso no rosto.(5)

Depois do pandeiro o professor apresentou o Caxixi e falou para eles(as) tocarem enquanto a gente cantava e batia palmas. Depois o professor propôs que cantássemos e imitássemos um choro de bebê. Todos(as) imitaram. O Tio preto era sempre o primeiro a executar as atividades. (6)

Em seguida o professor sugeriu que continuássemos a bater palmas para ele dançar capoeira. As crianças imitaram seus movimentos e dançaram capoeira, muitos foram os risos e pulos efetuados (7).

O professor pegou o berimbau e começou a tocar, as crianças ficaram curiosas com a cabaça do instrumento e ficaram perguntando “que isso tio, que isso?”. O professor perguntou se alguém sabia o nome. O Toby disse que era um coco e os outros falaram que era uma bola. O professor explicou que era uma cabaça e todos(as) começaram a repetir “cabaça tio, é uma cabaça?”. O Toby saiu pela sala falando para os amigos é uma cabaça não é coco! (O professor explicou que a cabaça é o fruto de uma árvore e que e que sua origem é africana e que as sementes das árvores vieram para o nosso país pelo mar e nasceram árvores com cabaças aqui também) (8)

Outra atividade realizada foi fazer piruetas no colchão. Apenas o Campeão não quis fazer. Enquanto o professor estava fazendo esta atividade às crianças começaram a gingar, dançar capoeira, realizando os movimentos aprendidos a pouco, então o professor propôs que voltássemos a realizar os movimentos. O professor começou a imitar os movimentos dos animais no chão (sapo, grilo e leão) e as crianças o imitavam.(9)

O professor guardou os instrumentos e disse para as crianças que ele tinha trazido um livro de história e convidou as crianças a se sentarem no chão, todas se sentaram e ele contou a história do “José Moçambique e a capoeira”, livro ilustrado que conta a história e origem da capoeira.(10)

Conforme o professor ia contando a história as crianças iam apontando o dedo para as figuras do livro (11)

Quando dissemos que iríamos embora a Pretinha veio e abraçou minha perna e começou a me beijar (como se agradecesse a visita). Eles(as) começaram a dizer “tchau Tio, tchau tia”.(12)

A profa. colaboradora registrou todas as atividades desenvolvidas através de fotos. Esta foi uma das atividades que realizei onde as crianças estiveram mais envolvidas, o professor convidado ganhou a confiança das crianças aos poucos, conforme ia desenvolvendo as atividades.(13)

Ao termino da atividade as crianças foram ao parque. Todos(as) pegaram triciclos e começaram a andar. Num determinado momento Danone desceu do triciclo e começou a virar piruetas, fui ao seu encontro e perguntei o que ele estava fazendo e ele disse: “Capoeira tia, capoeira”.(14)

Diário de campo X

Data: 05/08/2014 terça-feira

Tema do encontro: pulando corda

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 8 crianças (3 meninas e 5 meninos).

Quando cheguei todas as crianças já estavam na sala de aula brincando com os brinquedos que ficavam expostos em um armário. A professora colaboradora estava com o Campeão no colo, pois ele chegou dormindo e aos poucos ele foi acordando e foi brincar com os amigos.

Simeão veio ao meu encontro na porta e ficou do meu lado o tempo todo, pedi licença para a professora colaboradora fui sentar com as crianças no chão. Simeão se sentou ao meu lado e ficou fazendo carinho na minha perna, depois de um tempo ele pegou um carrinho do outro lado da sala e me entregou, eu disse que o carrinho era muito bonito e comecei a brincar com o carrinho no chão e ele o tirou da minha mão e começou a brincar. Depois de um tempo em pé próximo de mim Simeão fez xixi na calça e molhou toda a sala, como a professora dele estava no horário de café eu pedi para ele buscar sua bolsa para eu trocá-lo.

A Lola saiu correndo para buscar a bolsa na frente dele. Eu a agradei e o troquei. Perguntei para o Simeão se ele estava bem e ele balançou a cabeça dizendo que sim e foi brincar com as outras crianças.(1)

A professora colaboradora pediu para as crianças guardarem os brinquedos, pois eu iria contar uma história. Todos guardaram.

Chamei as crianças para nos sentarmos no tapete em roda e falei que iríamos cantar musiquinhas, perguntei que música íamos cantar e o aluno Simeão começou a cantar a música da borboletinha e todos acompanhamos e depois cantamos outras músicas sugeridas pelas crianças (a do sapo, do cachorrinho, o tra-la-la-la- lá, o leão, o elefante, o tomatinho, a girafa) fazendo gestos e movimentos. A pretinha pediu para cantarmos a música do gatinho, eu disse que não sabia, então ela começou a cantar e todos acompanharam.(2)

Falei para as crianças que eu tinha levado uma novidade e fui buscar uma corda, quando eu voltei eles estavam todos de pé e vieram ao meu encontro. Expliquei para eles(as)

que iríamos brincar de corda e que lá na África, continente onde nosso príncipe e nossa princesa tinham vindo às crianças também brincavam de pular corda, como a gente aqui no Brasil. (3)

Pedi para a professora me ajudar com a atividade e ela aceitou. Esticamos a corda no chão e pedimos para as crianças pularem por cima da corda, depois fomos erguendo a corda e pedindo para eles(as) continuarem pulando por cima. Numa segunda atividade deixamos a corda erguida e pedimos para as crianças passarem por baixo, todos(as) riam bastante e passaram. Em seguida, falei que a corda era uma cobrinha e que eles(as) não poderiam deixar a corda encostar neles(as) e que tinham que correr da corda, apenas o Campeão não quis participar. O Danone ficava rindo e gritando: “de novo tia, vem me pegar” e quando a corda se aproximava dele, ele saía correndo. Por último, esticamos a corda e pedimos para eles(as) andarem por cima da corda se equilibrando, mostrei como se fazia e eles(as) vieram atrás de mim, nesta atividade todas as crianças quiseram participaram. Algumas não conseguiram se equilibrar e saíam de cima da corda, quando isto acontecia eu pedia para eles(as) irem de novo.(4)

Falei para as crianças que a brincadeira tinha terminado, mas eles(as) quiseram levar a corda para o parque para brincarem de cobrinha. No parque Danone e Tio Preto seguravam a corda rindo e diziam que era a cobra e corriam atrás das crianças. Simeão vendo a brincadeira tentou tomar a corda dos dois, mas eles começaram a correr do Simeão e me trouxeram a corda, assim eu a guardei e falei para eles irem brincar no parque para evitar brigas, eles concordaram com a cabeça e foram buscar motocas para andar.(5)

Depois do parque as crianças foram almoçar e descansar.

Diário de Campo nº XI

Data: 05/08/2014 – Quinta-feira

Tema do Encontro: cantigas afro-brasileiras e africana “Cacuriá”

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora, 2 professoras convidadas (profas. Vera Lúcia e Ana Paula) e 8 crianças (2 meninas e 6 meninos) da fase III.

Eu já tinha combinado com a professora colaboradora que levaria para esta aula duas professoras convidadas para nos auxiliar com o cacuriá. Chegamos à escola às 8:00 horas, as crianças estavam tomando café. Após apresentar as professoras convidadas para a professora responsável pela sala, pedimos para irmos pra sala arrumar os materiais e ela autorizou.

Quando as crianças voltaram para a sala pedimos para eles(as) sentarem-se no tapete para conversarmos. Apresentei as professoras convidadas e disse que hoje iríamos cantar várias músicas de origem Africana (continente aonde nossa princesa e príncipe vieram). A professora Ana Paula mostrou para as crianças a caixa do divino e explicou que várias pessoas descendentes dos Africanos tocam este instrumento aqui no Brasil. Ela perguntou se alguém conhecia a música da piaba e eles(as) não responderam, então ela disse que iria ensinar.(1)

E começou a tocar o tambor e cantar:

“Tem piaba no rio...

Tem piaba...(bis)

Pula por cima da pedra piaba...

Nada pro fundo do mar” (bis)

Enquanto ela tocava o tambor, a professora Vera Lúcia, as crianças e eu batíamos palmas e acompanhávamos a música. Cantamos esta música umas 3 vezes, depois eu fui buscar um tecido azul longo com vários peixinhos colados ilustrando o mar para as crianças

manusearem. Quando eu estendi o tecido no chão às crianças começaram a gatinhar sobre o tecido, então pedi para eles(as) sentarem em volta do tecido para brincarmos. Pedi para todos segurarem nas bordas do tecido e balançassem como se fosse o mar, e cantamos de novo a música da piaba em pé. As crianças adoraram começaram a pular e cantar a música quase que gritando. (2)

A Pretinha não segurou no tecido, pois ela ficou olhando a professora Ana Paula tocar o tambor e ficou sambando, depois ela entrou debaixo do tecido e ficou nadando no chão.(3)

Num primeiro momento o Campeão e o Simeão não quiseram participar da atividade, mas depois quando trouxemos o tecido, o Simeão se juntou a nós.(4)

Depois a professora Ana Paula deixou todas as crianças tocarem o instrumento, o Tio Preto ficava dançando enquanto os amigos tocavam o tambor. Quando todos(as) tocaram perguntei pro Simeão se ele queria tocar também, ele balançou a cabeça dizendo que sim e veio tocar.(5)

A professora Ana Paula disse que iria ensinar outra música e todos começaram a bater palmas. Ela cantou a música cachoeira:

Cachoeira, cachoeira (bis)

Quero me banhar nas águas do rio, nas ondas do mar (bis)

Quero ver a sereia Yara a cantar (bis)

Ou nas águas do rio, nas ondas grandes do mar (bis)

Enquanto tocamos esta música a Lola se levantou e ficou próxima do armário (com figuras de gibis) como se estivesse lendo as histórias, já a Pretinha queria sentar no colo da professora Ana Paula para ficar mais próxima da caixa do divino.(6)

A professora convidada pediu para ficarmos em pé e que tínhamos que fazer alguns gestos da música, então à professora Vera assumiu o instrumento e assim começamos a dançamos com as crianças (7).

A Lola, que não estava participando da atividade, veio perto de nós e começou a dançar com a gente. Entregamos para as crianças pequenos espelhos e explicamos que no rio as sereias ficam se olhando no espelho para se arrumar. Então dançamos a música com os espelhos. (8)

Depois pedi para as crianças se sentarem no chão em roda para conversarmos, expliquei que para as meninas dançarem o cacuriá elas usavam saias floridas e que eu tinha levado saias pra gente dançar. As professoras convidadas e eu colocamos saias e entregamos as saias (confeccionadas com TNT e flores de EVA) para as meninas vestirem (Lola, Lili e Pretinha) e que junto com o cacuriá existia uma dança chamada samba de coco onde os meninos dançavam com chapéus e que eu também tinha levado chapéus pra eles colocarem. Quando eu entreguei os chapéus para os meninos (Toby, Simeão, Tio Preto, Bob Marly, Rogerinho e Campeão) a Lola e a Lili começaram a pedir um chapéu. Então eu entrei um chapéu para todos(as). (9)

Ficamos em pé e enquanto a professora Ana Paula ia tocando o tambor a gente ia dançando. As crianças giravam, cantavam e riam ao mesmo tempo, adorando a brincadeira. (10)

A professora parou de tocar o tambor e disse que ia embora, a Lili pediu para ela cantar a música do sapo, concordamos e cantamos a música umas 3 vezes e as crianças continuaram a dançar. Quando a professora parou de tocar, a Lola gritava e pulava: “de novo, de novo tia”. Cantamos além das músicas trabalhadas hoje as músicas: da borboletinha, do jacaré poio, marinheiro só, caranguejo, elefante. Quando o tambor parou, a Lola e a Pretinha gritavam: “de novo tia”.(11) A Lili começou a pedir para cantarmos a música do lobo, então

combinamos que essa seria a última música por causa do horário que eles(as) tinham de almoçar, eles(as) balançavam a cabeça concordando.(12)

Cantamos a música que dizia assim:

“Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem, (bis)

Tá pronto seu lobo?”

(Toda vez que se pergunta se tá pronto, o lobo responde que não, que ele está fazendo alguma coisa, até que depois de várias respostas o lobo fala que está pronto e sai correndo atrás das crianças).

Quando falamos que a atividade ia se encerrar eles responderam em coro: “de novo tia, de novo”. As crianças não pararam de dançar um minuto e sempre que podiam iam à frente do espelho na sala se olharem.(13)

Tentamos nesta atividade passar para as crianças os princípios básicos do cacuriá: a roda, o uso da caixa do divino, vestimenta, o puxador dos versos, as palmas e as respostas com rimas. (14)

Hoje realmente foi uma vivência inesquecível para todos(as) nós, houve uma grande interação entre as crianças e entre eles(as) e a pesquisadora e professoras convidadas.(15).

Enquanto desenvolvíamos as atividades as professoras das outras salas e a diretora da escola vieram na porta para elogiarem o trabalho que estava sendo desenvolvido.(16)

Diário de Campo nº XII

Data: 07/08/2014 – Quinta-feira

Tema do Encontro: cantigas afro-brasileiras

Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 9 crianças (3 meninas e 6 meninos) da fase III.

Cheguei à escola as crianças estavam na sala de televisão assistindo um desenho sobre o folclore brasileiro, quando cheguei cumprimentar as professoras e as crianças e fui me sentar em um colchonete com eles(as). O aluno Simeão veio e se sentou no meu colo (ele me cumprimentou e perguntou se eu tinha levado uma história, eu disse que hoje não, e que iríamos cantar e brincar com a música do peixe. Depois, a aluna Pretinha também veio me dar um beijo). (1)

A professora colaboradora tinha ido tomar café, quando ela voltou fomos para a sala aula deles(as). Quando chegamos à sala a professora disse que eu poderia ficar a vontade para desenvolver a atividade, então pedi para as crianças sentarem-se no tapete para cantarmos as músicas que aprendemos na aula passada. Quando perguntei se eles(as) lembravam da música da Cachoeira, o Tio Preto começou a movimentar seu corpo, fazendo os gestos realizadas na aula anterior. Falei que era assim mesmo e a profa. colaboradora e eu começamos a cantar a música.(2)

Para o desenvolvimento desta atividade levei uma sereia feita de pano, para as crianças brincarem. A aluna Lili perguntou se ela podia levar a boneca para casa, eu disse que não, mas que ela podia brincar na escola com ela.(3) Cantamos a música umas duas vezes e perguntei se alguém lembrava como se cantava a música da piaba. O aluno Simeão começou a cantar uma outra música do peixinho então cantamos a música que o Simeão cantou e falei que a música que eu estava falando era outra e comecei a cantar: “tem piaba no rio, tem piaba... pula por cima da pedra piaba, nada pro fundo do mar”. Todas as crianças me acompanharam cantando e fazendo gestos. Cantamos a música umas três vezes também, enquanto cantávamos a Lili ficou abraçada com a sereia fazendo carinho nela.(4)

Quando terminamos a atividade as crianças foram para o parque brincar, fiquei

arrumando meu material e o aluno Bob Marley voltou para me chamar “Vamo tia, vamo. Vamo brincar comigo”. Deixei meu material e fui para o parque com ele, que segurou na minha mão e foi me puxando.(5)

Após o parque fomos almoçar e depois voltamos para a sala para o momento do soninho. Enquanto a profa. trocava as crianças eu fui arrumando os colchões para as crianças descansarem, como de costume a profa. colaboradora deitou entre três crianças e começou a fazê-las dormir.(6)

Diário de Campo nº XIII

Data:12/08/2014 – terça-feira

Tema do Encontro: Culinária/ preparação de um cuscuz

Participantes: Professora colaboradora, pesquisadora e 8 crianças (2 meninas e 6 meninos) da fase III.

Cheguei à escola as crianças estavam na sala de televisão junto com a outra turma da fase III. Quando entrei na sala as crianças vieram ao meu encontro e começaram a falar a tia Lê chegou (fiquei emocionada, pois até então eles/elas só me chamavam de tia). A aluna Pretinha veio me beijar e o aluno Danone veio me perguntar se eu iria contar uma história, eu disse que sim que depois iria contar. (1)

A profa. colaboradora chegou do café e nos chamou para irmos para a sala de aula, chegando lá ela me perguntou se eu iria fazer o cuscuz e se eu precisava de alguma coisa eu disse que iríamos fazer e perguntei se podia ir conversando com eles(as). Pedi para as crianças sentarem no tapete para conversarmos. Cantamos músicas diversas e a aluna Lola pediu para que eu contasse uma história de lobo, então contei a história dos 3 porquinhos. Todos(as) gostaram e riram bastante.(2)

Falei para eles que hoje íamos fazer uma atividade diferente que a princesa e o príncipe que a gente tinha feito e que tinham vindo da África, gostavam de comer cuscuz, uma comida muito gostosa que eles comiam sempre onde eles moraram e que eles tinham trazido a receita da África para a gente aqui no Brasil. (3) Expliquei que hoje a gente iria fazer o cuscuz para eles. Falei que para fazer o cuscuz tínhamos que nos arrumar, vestir um avental (levei um avental feito de TNT para cada criança e um para mim). Nos vestimos e fomos para o refeitório para preparar o alimento.(4)

O cuscuz que preparamos era doce e não precisava ir ao fogo, pedi para que cada criança colocasse um ingrediente na tigela e que todos mexessem bem o cuscuz. (5)

O Simeão ficou rindo o tempo todo e ele queria colocar todos os alimentos, expliquei que todos os amiguinhos também queriam colocar. Durante a realização da atividade o aluno Simeão mordeu um amiguinho por ciúmes, pois o mesmo estava mexendo o nosso cuscuz, a profa. colaboradora tirou o aluno Simeão da atividade, o colocando num cadeirão próximo da gente. (6d)

Quando terminamos experimentamos o cuscuz. A aluna Lili adorou o cuscuz e pediu mais, os alunos Rogerinho, Simeão, Lola, Bob Marly também quiseram repetir. Servimos nosso cuscuz para as merendeiras e alunos da fase I (crianças de 1ano) que já estavam no refeitório para almoçarem. (7)

Após a realização da atividade fomos para o parque brincar, depois almoçamos e fomos para a sala fazer a hora do soninho.

Enquanto a professora realizava as trocas eu fui arrumando os colchões e colocando as crianças para dormirem. A profa. colaboradora deitou ao lado do Tio Preto e do Simeão para os fazerem dormir.(8)

Diário de Campo nº XIV**Data: 14/08/2014 – Quinta-feira****Tema do Encontro: Esconde-esconde usando tecido****Participantes: Professora colaboradora, a pesquisadora e 10 crianças (3 meninas e 7 meninos) da fase III.**

Cheguei à escola, as crianças estavam tomando café, quando terminaram fomos para a sala de televisão, onde eles(as) assistiram o desenho do Bob esponja. A professora colaboradora foi tomar café e quando ela voltou fomos para a sala de aula. Quando chegamos à sala a professora falou que eu poderia ficar à vontade para desenvolver uma atividade.

Chamei as crianças para sentarmos no tapete em roda e disse que eu tinha levado um história muito legal chamada “Cadê a Clarisse?”, e que a personagem era uma menina negra, com os olhos negros e cabelos cacheados, muito linda, que gostava de se esconder. (1) Quando eu falei das características da personagem a Lola falou que a Clarisse parecia comigo e com a Lili, eu disse que sim, que ela parecia com a gente. A Lili sorriu e abaixou a cabeça timidamente. (2)

O livro é bem ilustrado e em todas as páginas a Clarisse se esconde e eu perguntava pra eles(as) onde ela estava e eles(as) vendo o desenho me respondiam: escondida no armário, em baixo da mesa, mexendo no telefone, rasgando o jornal. Depois entreguei o livro para as crianças folhearem e manusearem.

Busquei um tecido todo colorido e fui cobrindo as crianças e ia perguntando: Cadê o Simeão? Cadê a Pretinha? Cobri todas as crianças, e eles(as) iam apontando “tá ai tia, debaixo”, rindo bastante.(3)

Quando eu cobri o Bob Marley e perguntei onde ele estava às crianças responderam que o “Tico” estava embaixo do pano, aproveitei a oportunidade para falar para as crianças que o nome do “Tico” era Bob Marley (4d).

Quando terminamos a atividade fomos para o parque e o Bob Marley foi brincar na areia com as crianças da outra turma o acompanhei e perguntei se ele gostava de ser chamado de “Tico” ele sorriu e continuou brincando. (5)

Depois do parque as crianças foram almoçar e dormir.

Diário de Campo nº XV**Data :19/08/2014 terça-feira****Tema da aula: Instrumentos musicais de sucata****Participantes: professora colaboradora, a pesquisadora e 10 crianças (3 meninas e 7 meninos)**

Quando cheguei algumas crianças estavam na sala brincando com bolas de futebol, eles/as estavam chutando a bola e correndo pela sala. Danone, Rogerinho e Leandrinho estavam sentados no tapete. Pretinha veio me buscar na porta com mais algumas crianças da outra turma, eu cumprimentei as crianças e as professoras e fui me sentar no tapete. Pretinha buscou um urso de pelúcia e veio se sentar no meu colo. Simeão que estava jogando bola na sala começou a chutar a bola contra seus amigos, Danone e Bob Marley começaram a chorar e a professora guardou todas as bolas.

Fomos para o café das crianças e depois para a sala da professora que trabalha com outra fase III brincar com brinquedos diversos (bolsas e brinquedos que ficam expostos na sala). Me sentei no tapete e as crianças se sentaram próximas de mim. Lili estava andando pela sala com uma bolsa pequena rosa pendurada nos braços, Simeão foi correndo e tomou a bolsa dela e ela começou a chorar, eu disse pra ele devolver que ela estava brincando primeiro

e que depois ela o deixava brincar um pouco e ele devolveu balançando a cabeça que não.(1)

As duas professoras se revezaram para o café e quando a professora Patrícia voltou fomos para a sala das crianças.

Levei para a sala instrumentos musicais que as crianças tinham confeccionado no início do ano com a professora (atividade planejada anteriormente com a professora) nos sentamos no tapete em roda e expliquei que iríamos cantar as músicas que eles/as tinham aprendido comigo e com a professora tocando os instrumentos. Na caixa tinha chocalhos feitos com potes de danone e garrafinhas e pandeiros feitos com tampinhas. Cantamos várias músicas (borboletinha, girafa, elefante, cachorrinho), quando perguntei se eles/as lembravam da música da piaba (ensinada na aula do cacuriá), todos/as ergueram a mão afirmando que sim. (2) Quando começamos a cantar a música a Pretinha se levantou e começou a dançar pela sala, o Simeão também se levantou. Perguntei para as outras crianças se eles/as queriam dançar também e todos/as se levantaram.(3) Cantamos a música da cachoeira (ensinada na aula do cacuriá) e do marinheiro só (ensinada na aula da capoeira). O aluno Danone deixou o chocalho que estava tocando e começou a virar cambalhotas e a fazer movimentos da capoeira com os braços. A professora colaboradora falou que agora todos os dias ele fica assim dançando capoeira pela escola. (4)

A Lola pediu para cantarmos a música do lobo (música trabalhada na aula do cacuriá “Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem...”) quando terminamos de cantar eles/as começaram a gritar “de novo, de novo”. Cantamos a música mais duas vezes e perguntei se eles/as tinham gostado de brincar com os instrumentos eles/as disseram que sim, quando pedi para eles/as guardarem os instrumentos Danone veio me abraçar e perguntou se eu iria contar uma história hoje, eu respondi que não por causa do tempo e que voltaria para contar outro dia, ele concordou balançando a cabeça. (5)

Fomos almoçar e depois eles/as voltaram para a sala para dormir.

Acompanhando o cotidiano das crianças na escola pude perceber que a intervenção estava sendo significativa para as crianças, em uma conversa que tive com a professora colaboradora ela me relatou que as crianças a todo o momento rodopiavam, dançavam e cantavam as músicas aprendidas na intervenção.(6)

Diário de campo n° XVI

Data: 21/08/2014 quinta-feira

Tema da aula: Bruna e a galinha d’ Angola

Participantes: professora colaboradora, a pesquisadora e 9 crianças (3 meninas e 6 meninos)

Quando cheguei à escola as crianças estavam tomando café, cumprimentei a professora e as crianças e me sentei com eles/as à mesa. Pretinha e Danone perguntaram como de costume se eu tinha trazido uma história, eu disse que sim que depois quando formos pra sala eu iria contar. Quando eles/as terminaram fomos para a sala da professora da outra fase 3, para as professoras se revezarem para o café, as crianças começaram a brincar com as bonecas e ursos de pelúcia que estavam expostos em um armário da sala. Lili pegou uma boneca e começou faze-la ninar, me sentei do lado dela e perguntei se o nenê era dela, Lili confirmou com a cabeça que sim e que ela estava dormindo. (1).

Quando a professora colaboradora chegou do café fomos para a sala dela. Sentei-me com as crianças no tapete e contei a história da Bruna e a Galinha d’ Angola. Falei que Angola é um país da África, continente de onde vieram nossa boneca e os príncipes. Eles adoraram a história, que enfatiza os tesouros e a valorização da cultura africana (tanto a galinha de Angola, como os griots- pessoas mais velhas, contadores de histórias e o panô)

quando terminei de ler mostrei para eles uma galinha da Angola de pelúcia que eu tinha levado (falei que a galinha tinha vindo de Angola para brincar com eles). (2)

Simeão foi o primeiro a pegar a galinha e ficou andando pela sala imitando a galinha “conquém, conquém...conquém”, deixei todos/as manusearem o livro e brincarem com a galinha. (3)

Convidei as crianças para sairmos para a área externa para podermos pintar um pano como a da avó da Bruna (personagem do livro). Na área externa estendi um tecido no chão e pedi para as crianças sentarem em volta dele, coloquei potes de tintas guaches sobre o tecido e falei para eles/as pintarem um desenho bem bonito, como os que tínhamos visto no livro. Outras crianças se juntaram a nós e pintaram o tecido. Pretinha olhou para uma destas crianças e falou que era pra ela desenhar a galinha conquém. Simeão fez uma garatuja e falou que era a Bruna e a galinha. Esta atividade foi planejada com a professora da sala.(4). Após terminarmos o desenho e lavarmos as mãos, as crianças foram andar de triciclos.

DIARIO DE CAMPO XVII

Data: 26/08/2014 terça- feira

Tema do encontro: despedida

Participantes: professora colaboradora, a pesquisadora e 9 crianças (3 meninas e 6 meninos) da fase III

Cheguei à escola as 8:00 horas, as crianças ainda estavam na sala organizando os brinquedos para irem tomar o café. Na porta várias crianças vieram me recepcionar (tanto as da sala onde estou realizando o estudo, quanto às crianças da outra turma). Danone e outras crianças me perguntaram se eu iria ler uma história, eu disse que não, mas que eu tinha trazido uma surpresa e que depois iria mostrar. O Danone falou “nossa” e foi brincar. Cumprimentei as professoras e demais crianças e saímos para o café. (1)

Já tinha combinado a com a professora que hoje seria o último dia que realizaria meu estudo com eles/as e que hoje juntas iríamos expor todos as atividades que tínhamos realizado durante o projeto em um mural. Levei várias fotos impressas das atividades, as pesquisas feita pelos pais sobre o continente africano e seus países (tínhamos combinado que neste dia iríamos convidar um grupo de capoeira para encermos o estudo e proporcionarmos uma vivencia com os pais e crianças, mas como a festa da família foi realizada há alguns dias e já havia ocorrido esta vivência com todos os pais decidimos que seria melhor não realizarmos a roda de capoeira. Também tive dificuldades em realizar essa atividade, pois o grupo que eu havia convidado não teria a disponibilidade de participar durante o dia da atividade, resolvemos então enviar um convite para os pais verem os registros das atividades no mural da escola). (2)

Montamos o mural e fomos para a sala, sentamos em roda e me despedi das crianças e disse que naquele dia eu não iria ler uma história pra eles/as, mas que eu tinha levado um livro para cada um ler com seus papais e mães em casa, uma história muito linda “Que cor somos”, entreguei os livros e me despedi. As crianças agradeceram com abraços e beijos e foram guardar os livros em suas bolsas no corredor, também entreguei um dos livros para a professora colaboradora em agradecimento a toda atenção, carinho e por ela ter aberto as portas para que este estudo pudesse ser realizado, a mesma me disse que ela que teria de agradecer essa experiência e que ela aprendeu muito com as atividades que foram realizadas, e que ela só foi realizar o curso sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (curso de aperfeiçoamento oferecido pela prefeitura em parceria com o NEAB- UFSCar) devido esta intervenção (3). Me comprometi com a diretora e com a professora colaboradora em estar voltando na escola para apresentar os resultados da pesquisa e intervenção para os (as) professores (as) e comunidade.

APÊNDICE 2 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

(Plano elaborado pela pesquisadora com a colaboração da professora-colaboradora e pais/mães das crianças).

Atividade – Brincadeiras com bonecos/as negros/as de pano (DC-1).

Objetivos:

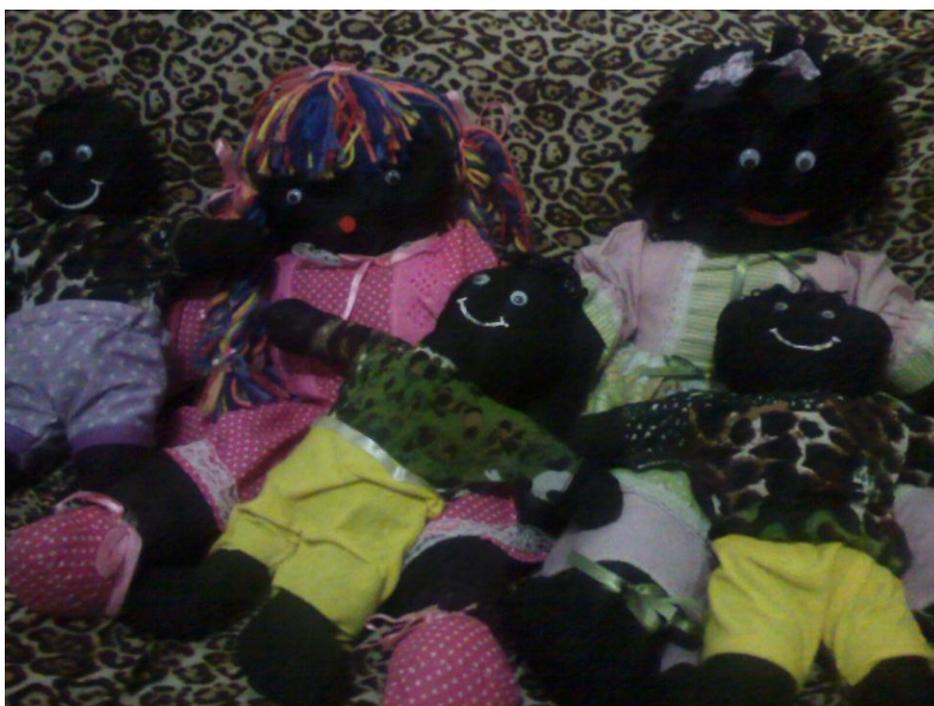
- explorar elementos no desenvolvimento das crianças: como a afetividade, o cuidado com o outro, o respeito, a amorosidade.
- abordar as diversidades culturais;
- apresentar o trabalho que será desenvolvido com os alunos durante o projeto.

Recursos: bonecos/as de pano negros/as

Metodologia:

- falar sobre o trabalho que será realizado com as crianças e pais;
- apresentar os/as bonecos/as como vindos de um país africanos;
- falar sobre o continente africano.
- explicar que as crianças levarão para casa os/as bonecos/as para que eles/as possam brincar num final de semana;
- pedir para os pais em conjunto com os seus filhos escolherem um nome para o/a boneco/a, nome este que seria dado às crianças no estudo;
- deixar as crianças brincarem livremente com os/as bonecos/as na sala.

Foto dos/as bonecos/as:



Atividade- leitura dos livros: “Meninas negras” (Madu Costa) e “Que cor è a minha cor” (Martha Rodrigues).

Objetivos:

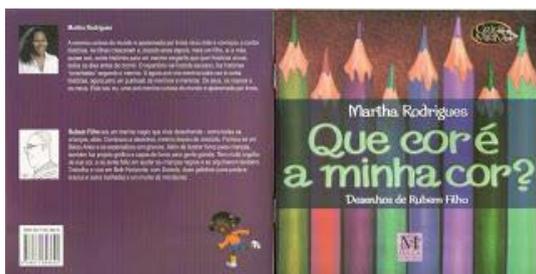
- estimular o respeito à diversidade;
- enfatizar as semelhanças e diferenças: jeito, textura e cor do cabelo, da pele das/os personagens;

Recursos: livros de histórias, instrumentos musicais (agogô, caxixi, berimbau).

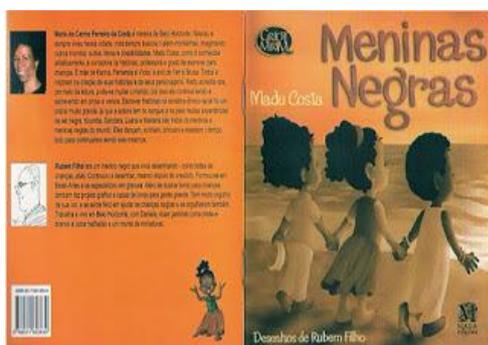
Metodologia:

- realizar a leitura dos livros mostrando as figuras;
- enfatizar as características das personagens da história: cor da pele, textura do cabelo, beleza.
- mostrar que todos somos diferentes e possuímos características próprias iguais aos nossos familiares.
- contar uma história falando que os instrumentos vieram da África e deixar as crianças os manusearem.

Ilustração dos livros:



SINOPSE: Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição de textos curtos e poéticos, associados a ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.



Sinopse: O livro fala de três lindas meninas (Mariana, Dandara e Luanda) que vieram da África, abordando a questão racial e cultural.

Aula: musicalização com instrumentos afro-brasileiros e africanos (DC-IV).

Objetivos: reconhecer, manusear e valorizar instrumentos diversificados afro-brasileiros e africanos.

Recursos: instrumentos musicais

Metodologia:- contar uma história onde os/as bonecos/as negros/as trouxeram da África os instrumentos musicais que elas gostavam (caxixi, agogô e o berimbau) para as crianças conhecerem e manusearem. - apresentar cada instrumento para as crianças manusearem; - cantar músicas diversas utilizando os instrumentos musicais.



Atividade: caderno de registros

Objetivos:

- envolver pais/mães e responsáveis pelas crianças no projeto;
- desmistificar a ideia do continente africano ser um país;
- reconhecer e valorizar as diferenças culturais do continente;
- reconhecer as influências africanas em nossa cultura: nas brincadeiras, jogos, culinária e língua falada.

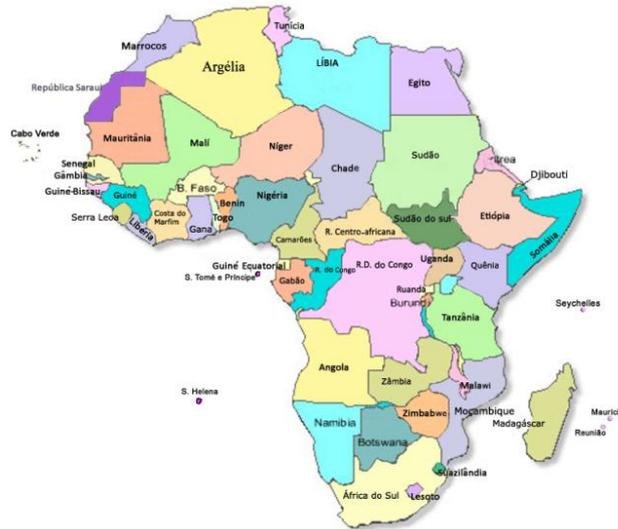
Recursos: um caderno, mapa da África, lista com nome de países africanos, boneco/a de pano negro/a.

Metodologia:

- os pais/mães e responsáveis pelas crianças levaram para casa um caderno contendo um mapa do continente africano e uma lista com o nome dos 54 países africanos;
- os pais/mães foram convidados a escolher um dos 54 países africanos para realizar uma pesquisa, onde consta: a língua falada no país, comidas típicas, que jogos e brincadeiras as pessoas praticam lá e curiosidades que eles/as achassem relevantes.
- as crianças levaram um/a boneco/a para casa para mostrarem para ele/a o que faziam e brincavam em casa. Pedimos para os pais/mães escolherem com seus filhos/as um nome para o/a boneco/a.
- através desta atividade foram desenvolvidas algumas das brincadeiras africanas que apareceram na pesquisa com as crianças.
- por último foi elaborado um painel com as informações obtidas.

Ilustração do caderno de registros

Mapa da África



Atividade A: relatório dos/as bonecos/as (pesquisa feita com pais ou responsáveis).

Este (a) boneco (a) veio da **África** para conhecer o **Brasil**. Ele (a) irá ficar na sua casa por ____ () dias para brincar e passear com você e sua família. Mostre para ele (a) o que você gosta de fazer, brincar e comer.

Papai e mamãe

O (a) boneco (a) ainda não tem um nome. Escolha com seu (a) filho (a) um nome para ele (a) e escolha **um** (1) dos cinquenta e quatro (54) países africanos para realizar um estudo/pesquisa (pela internet, ou informações que você saiba).

Nome do país africano escolhido _____.

Nome do (a) boneco (a) _____.

(o nome escolhido será o que a pesquisadora utilizará como nome fictício de seu (a) filho (a) na pesquisa de mestrado realizada na escola).

Que língua as pessoas falam neste país _____.

Quais as comidas típicas do país escolhido e se influenciaram na culinária brasileira. _____

Que jogos e brincadeiras as pessoas praticam/brincam por lá. _____

Se quiser, marque alguma curiosidade sobre o país. _____

O que você achou da atividade? _____

O (a) boneco (a) deverá ser devolvido (a) para que outras crianças possam participar. Agradeço toda atenção e carinho, pois esta atividade irá ajudar e complementar as outras atividades a serem realizadas no próximo semestre. Abraços.

Atividade A1:

Escolha 1 dos 54 países Africanos para realizar a atividade:

Nº	PAÍS	CAPITAL
1	África do Sul	Pretória, Bloemfontein e Cidade do Cabo.
2	Angola	Luanda
3	Argélia	Argel
4	Benin	Porto-Novo
5	Botsuana	Gaborone
6	Burkina Faso	Ouagadougou
7	Burundi	Bujumbura
8	Cabo Verde	Praia
9	Camarões	Yaoundé
10	Chade	N'Djamena
11	Comores	Moroni
12	Congo	Brazzaville
13	Costa do Marfim	Abidjan
14	Djibuti	Djibuti
15	Egito	Cairo
16	Eritreia	Asmara
17	Etiópia	Adis-Abeba
18	Gabão	Libreville
19	Gâmbia	Banjul
20	Gana	Acra
21	Guiné	Conacri
22	Guiné Equatorial	Malabo
23	Guiné-Bissau	Bissau
24	Ilhas Maurício	Port Louis
25	Lesoto	Maseru
26	Libéria	Monróvia
27	Líbia	Trípoli

28	Madagascar	Antananarivo
29	Malauí	Lilongwe
30	Mali	Bamako
31	Marrocos	Rabat
32	Mauritânia	Nouakchott
33	Moçambique	Maputo
34	Namíbia	Windhoek
35	Níger	Niamey
36	Nigéria	Abuja
37	Quénia	Nairobi
38	R.D. Congo	Kinshasa
39	República Centro-Africana	Bangui
40	Ruanda	Kigali
41	São Tomé e Príncipe	São Tomé
42	Senegal	Dakar
43	Serra Leoa	Freetown
44	Seychelles	Victoria
45	Somália	Mogadíscio
46	Suazilândia	Mbabane e Lobamba
47	Sudão	Cartum
48	Sudão do Sul	Juba
49	Tanzânia	Dodoma
50	Togo	Lomé
51	Tunísia	Tunis
52	Uganda	Kampala
53	Zâmbia	Lusaka
54	Zimbábue	Harare

Aula: salão de cabeleireiro/ valorização de todos os tipos de cabelos (DC VI).

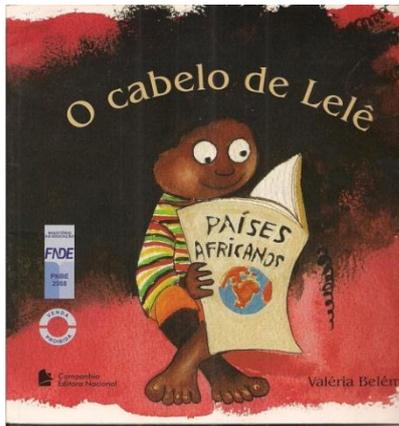
Objetivos:

- reconhecer e valorizar a beleza dos cabelos de todos/as na frente do espelho;
- trabalhar a autoestima positiva;
- estimular o respeito à diversidade.

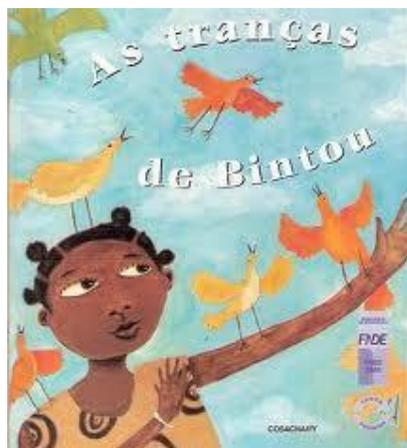
Recursos: livro de história, pentes, escovas, espelho, maquiagem, pulseiras.

Metodologia:

- em roda contar as histórias “o cabelo de Lelê” (Valéria Belém) e “Tranças de Bintou”, enfatizando as características das personagens;
- expor em uma mesa materiais como pentes, cremes, gel, maquiagens, presilhas e deixar as crianças brincarem livremente.

Ilustração dos livros “O cabelo de Lelê”, “As tranças de Bintou”.

SINOPSE: Lelê não gosta do que vê - de onde vêm tantos cachinhos? Ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.



Sinopse: Uma menina que vive na África sonha ter tranças longas, enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas, como as de sua irmã mais velha e de outras mulheres de seu convívio. O livro elege a fantasia como valor capaz de recobrir o sentido mais profundo da infância. Suas belas ilustrações e os personagens bem delineados são capazes de trazer ao leitor uma visão da cultura africana, permitindo, assim, repensar também a cultura brasileira.

Atividade: brincando de príncipe e princesa (DC-VII, VIII).**Objetivos:**

- realizar leitura de livros com personagens negros: reis, rainhas, princesas.
- valorização da beleza africana e afro-brasileira.
- trabalhar autoestima positiva das crianças, através da ludicidade.

Recursos: papel manilha, EVA amarelo, canetas, tecido, lã, canetinhas,

- fotos de revistas de princesas (brancas e negras).

Metodologia:

- realizar a leitura dos livros: “Doce princesa negra” e “Os Reizinhos do Congo”.
- mostrar recortes de revista com diversas princesas (brancas e negras) com características diversas;
- Confeção da princesa e do príncipe no papel manilha- feito com as crianças;
- enfatizar a beleza das princesas e príncipes negros/as.
- Confeção de coroas de princesas e príncipes para as crianças brincarem.

Fotos das princesas e príncipes:



Princesas da Disney



Príncipes da Disney



Princesa Sikhanyiso de Suazilândia.

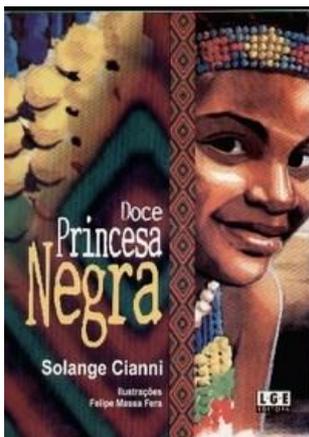


Princesa Keisha Omilana da Nigéria

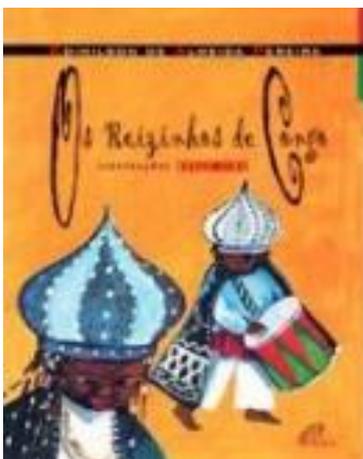


Príncipes africanos

Ilustração dos livros:



Sinopse: Omolobake, o nome da protagonista e eekaro, a expressão por ela utilizada são termos em língua ioruba. O enredo não conta uma história, propriamente dita, mas traz referências a instantes da vida da menina. O texto curto, direcionado aos primeiros anos da Educação Infantil, exalta a personagem valorizando aspectos de sua beleza. O leitor acompanha a auto percepção positiva da personagem negra em aspectos de valorização dessa referência no corpo e na relação com a ideia de uma princesa africana.



Sinopse: O Congado é uma festa religiosa ligada à Igreja Nossa Senhora do Rosário, situada na antiga Vila Rica, em Minas Gerais. Edimilson de Almeida reconta, na forma de uma narrativa poética com imagens simbólicas e ilustrações sugestivas, as histórias dessa festa alegre, comemorada para que o passado não seja esquecido pelas novas gerações. Um glossário ilustrado no final pode ajudar na compreensão de termos desconhecidos.

Princesa e príncipe feito com as crianças:



Atividade: conhecendo e jogando capoeira (DC-IX)

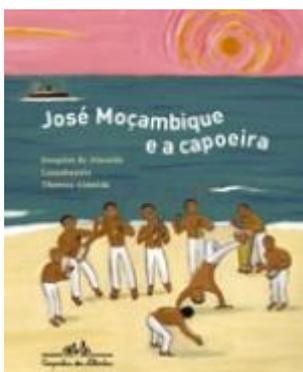
Objetivos:- acesso e conhecimento da cultura afro-brasileira e africana (execução de movimentos corporais, dança, jogo);
-conhecer e manusear instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira;

Recursos: instrumentos musicais e livro de história

Metodologia:

- visita de um capoeirista na escola;
- falar com as crianças sobre a origem da capoeira e sobre as atividades que serão desenvolvidas;
- tocar instrumentos usados na roda de capoeira;
- ^-cantar músicas diversas de capoeira;
- executar os movimentos básicos da capoeira com as crianças (ginga, esquiva, cocorinha, defesa);
- fazer piruetas no colchão;
- imitar os movimentos dos animais no chão (sapo, grilo e leão);
- leitura do livro: “José Moçambique e a Capoeira”

Ilustração do livro: “José Moçambique e a Capoeira”



Sinopse: Jogar com o outro, não contra o outro. Essa é à base da capoeira, um misto de luta e dança introduzido no país por escravos africanos como forma de resistência à opressão. Uma arte que na época da escravidão chegou a ser considerada crime, mas que com a abolição assumiu o justo lugar de expressão genuína da cultura de um povo. Em *José Moçambique e a capoeira*, Joaquim de Almeida parte de um pequeno conto para falar das origens, da evolução e dos fundamentos da capoeira, que hoje não se restringe ao Brasil, mas é estudada e praticada em pontos distantes do planeta, como Dinamarca, Israel e Japão, entre outros.

Atividade: pulando corda

Objetivos: trabalhar vivência coordenação motora, ritmo e expressão corporal, equilíbrio, Valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Recursos: corda

Metodologia:

- foi feito uma roda de conversa sobre a atividade que seria desenvolvida;
- Brincamos de cobrinha (onde as crianças tinham de pular a corda sem que a mesma o tocasse);
- (obstáculo- com a ajuda da professora colaboradora fizemos um obstáculo com a corda onde as crianças tinham que pula-la, este obstáculo foi sendo erguido até uma altura onde as crianças conseguissem pular); passar por baixo da corda; andar sobre a corda.

Aula: cantigas afro-brasileiras: Cacuriá

Objetivos:

- conhecer e valorizar os princípios do cacuriá,
- abordar as diversidades culturais;
- conhecer e manusear instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira;
- compartilhar os instrumentos com os amigos;
- interagir, descobrir e se apropriar de novos repertórios, além da execução de diferentes movimentos corporais.

Recursos: tambor “caixa do divino”, saias de TNT, chapéus de palha, tecido azul com figuras de peixes.

Metodologia:

-foi realizada uma roda de conversa com as crianças, onde foram apresentadas as professoras visitantes e explicado a atividade que seria desenvolvida.

- em roda: tocamos o tambor onde todas as crianças o manusearam;
- cantar e dançar músicas ao som do tambor;
- brincar com um tecido com peixinhos ilustrando o mar;
- brincar com espelhos- imitando sereias no mar.
- se vestir com roupas usadas na prática do cacuriá;
- dançar cantigas (diversas escolhidas pelas crianças) ao som do tambor.

Músicas cantadas:

1- Cachoeira

“cachoeira, cachoeira, cachoeira, cachoeira”...

Quero me banhar nas águas do rio, nas ondas do mar (bis).

Quero ver a sereia Yara, a cantar... (bis)

Oh, nas águas do rio... nas ondas grande do mar (bis)”

2- Piaba

Tem piaba no rio... Tem piaba... (bis)

Pula por cima da pedra piaba, nada pro fundo do mar (bis).

Ilustração da caixa do divino, usada na prática do Cacuriá:



Atividade: Culinária/ preparo de um cuscuz

Objetivos:

- conhecer a influencia africana em nossa culinária;

Recursos: ingredientes da receita.

Metodologia:

- contar que os bonecos/as que vieram da África se alimentam com muitos alimentos parecidos com o nosso aqui no Brasil e que um dos alimentos que eles/as mais gostam é o cuscuz- que muita gente também come aqui no nosso país;
- fazer o cuscuz com as crianças e comê-lo.

Receita do cusuz:

- 500 g de tapioca
- 1 l e 300 ml de água ou leite
- 2 xícaras de açúcar
- 1 coco médio ralado
- 1 lata de leite condensado

Atividade-brincando com tecidos**Objetivos:**

- realizar a leitura de livros com personagens negras;
- trabalhar com os nomes das crianças (se conhecer e conhecer o outro);
- desenvolver imaginação

Recursos: livro de história e tecido colorido.

Metodologia:

- contação da história “Cadê a Clarisse?”;
- Enfatizar as características e beleza da personagem (tom de pele, cor e textura do cabelo);
- cobrir as crianças com o tecido e perguntar “quem está aqui embaixo?” ou Cadê o/a ... (falar o nome das crianças)?

Ilustração do livro:

SINOPSE: Cadê Clarisse? Estará debaixo da mesa, mexendo no rádio, ou ainda dentro do armário? Quando ela se põe a engatinhar pela casa, sua mãe fica maluca à sua procura. Somente no fim do dia é que fica fácil de encontrar a garotinha - dentro do seu quarto, debaixo do cobertor...

Atividade-brincando com instrumentos musicais de sucatas**Objetivos:**

- compartilhar os instrumentos com os amigos;
- interagir e se apropriar de novos repertórios.

Recursos: potes diversos.

Metodologia:

- (se possível construir os instrumentos com as crianças);

- cantar cantigas diversas;
- tocar os instrumentos e dançar acompanhando os ritmos.
- trocar os instrumentos com os amigos.

Atividade- leitura do livro Bruna e a galinha d'Angola (pintura tecido)

Objetivos:

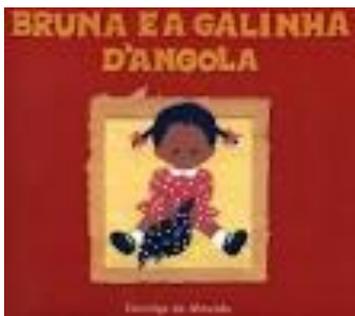
-valorização e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana.

Recursos: livro de história, galinha de pelúcia, tecido, tinta guache.

Metodologia:

- contação da história do livro “Bruna e a Galinha d’Angola”;
- enfatizar os elementos da cultura africana apresentadas na história (galinha d’Angola, Panô, griot).
- brincar com a galinha de angola de pelúcia, imitando o seu som “conquém, conquém”;
- pintura no tecido com guache usando as mãos.

Ilustração do livro:



Sinopse: Árvores, flores, frutas e bichos – todos tem sido símbolo desde que o mundo é mundo. Seja a macieira com sua maçã inicial, seja a galinha d’angola espalhando terra para dar firmeza ao chão – todos têm representado a reverência de tempos, antigos e modernos, aos primeiros passos da raça humana. Os negros que foram trazidos da África contra a sua vontade, há muitos anos, e aqui participaram como brasileiros, intimamente, do esforço de fazer do Brasil uma nação, trouxeram com eles suas tradições que se tornaram tradições do Brasil como um todo. Louve-se Gercilga de Almeida por haver escolhido a bela imagem da galinha d’angola para com ela contar, a crianças e adultos, a história de como a terra ficou segura – e de como Bruna e suas amiguinhas da grande aldeia chamada Terra se afeiçoaram à Conquém, na beleza de sua pele escura pintada de pequenas bolas brancas.

Atividade-confeção do mural africano

Objetivos: compartilhar com os pais e familiares as atividades e vivencias que ocorreram na escola.

Recursos: registro das atividades realizadas (fotos, pesquisa feita pelos pais).

Metodologia:

- confeção de um mural com todas as atividades desenvolvidas no projeto;
- exposição do mural para os pais e responsáveis.

ANEXO 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A) Entregue para a escola

Prezada Senhora Diretora

Agradecemos a disponibilidade desta conceituada escola em atender nosso pedido de realização da pesquisa de mestrado sob o título “**Educação das Relações Étnico-Raciais: processos educativos decorrentes de uma experiência em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Carlos**”.

A qualquer momento, até a conclusão da mesma, vocês poderão desistir de participar e retirar seus consentimentos e suas recusas não trarão nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. O **objetivo central** deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais que visam o combate ao racismo e a discriminação no espaço escolar, atendendo, inclusive, a lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade da temática “História e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas”.

A sua participação na pesquisa consistirá em possibilitar vivências junto a uma das turmas atendidas nesta instituição. A pesquisa não lhe trará riscos e poderá haver benefícios no sentido de alargar as reflexões que os docentes vêm realizando sobre sua prática pedagógica, particularmente o que envolve à Educação das Relações Étnico-Raciais; contribuir com o fortalecimento da implementação das políticas públicas que visam o combate ao racismo; construir conhecimento científico que contribua com o campo da Educação Infantil.

Salientamos que **nome da escola será mantida**. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento. Ao término da pesquisa será disponibilizada uma cópia eletrônica e outra impressa à escola para fornecer consulta a comunidade escolar.

Alessandra Guerra da Silva Oliveira

RG: / CPF: / Tel: / Aluna regular do PPGE/ UFSCar, orientada pelo prof. Luiz Gonçalves Junior.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ___/___/___

Assinatura da diretora/ RG / CPF

B) Entregue para a professora-colaboradora

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado sob o título **“Educação das Relações Étnico-Raciais: processos educativos decorrentes de uma experiência em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Carlos”**. O critério de seleção se deu por você fazer parte da equipe docente de uma escola pública municipal considerada referência na inserção do ensino da cultura afro-brasileira nas salas de aula no município.

O **objetivo central** deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais que visam o combate ao racismo e a discriminação no espaço escolar, atendendo, inclusive, a lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade da temática “História e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas”. A sua participação na pesquisa consistirá em realizar normalmente com as crianças as atividades do cotidiano escolar e acompanhar a intervenção desenvolvida pela pesquisadora com a realização de aulas visando a Educação das Relações Étnico-raciais, que durante elas a pesquisadora realizará observações de como as crianças brincam e se relacionam. A coleta de dados ocorrerá na forma de registro sistemático em diário de campos.

A pesquisa poderá trazer ao participante riscos inerentes à especificidade da pesquisa, tais como: riscos de constrangimento ou embaraço durante a realização de alguma atividade. Os procedimentos para a minimização desses riscos serão: garantir o total acesso aos dados cedidos ao projeto da pesquisa; exclusão de sujeitos, a qualquer tempo, durante a realização da pesquisa.

Poderá haver benefícios no sentido de alargar as reflexões que os docentes vêm realizando sobre sua prática pedagógica, particularmente o que envolve à Educação das Relações étnico-raciais; contribuir com o fortalecimento da implementação das políticas públicas que visam o combate ao racismo; construir conhecimento científico que contribua com o campo da Educação Infantil.

Aos sujeitos ou responsáveis é garantido o pleno conhecimento de todos os procedimentos da pesquisa bem como a participação em cada etapa da mesma, podendo solicitar esclarecimentos sobre métodos, objetivos ou resultados em qualquer tempo, durante a realização da pesquisa. Ao término da pesquisa será disponibilizada uma cópia eletrônica e outra impressa à escola para fornecer consulta a comunidade escolar.

A sua participação na pesquisa não é obrigatória, não implica quaisquer ônus ou constrangimento, a qualquer momento você poderá desistir da participação e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os dados dos sujeitos e das escolas em que trabalham são sigilosos, sendo que serão utilizados nomes fictícios para a referência aos dados coletados. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Alessandra Guerra da Silva Oliveira RG / CPF / Tel /

Aluna regular do PPGE/ UFSCar, orientada pelo prof. Luiz Gonçalves Junior.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura da professora/ RG / CPF

C) Entregue para o professor e professoras convidadas

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado sob o título **“Educação das Relações Étnico-Raciais: processos educativos decorrentes de uma experiência em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Carlos”**.

O **objetivo central** deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais que visam o combate ao racismo e a discriminação no espaço escolar, atendendo, inclusive, a lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade da temática “História e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas”. A sua participação na pesquisa consistirá em realizar atividades na intervenção desenvolvida pela pesquisadora, que durante elas a pesquisadora realizará observações de como as crianças brincam e se relacionam. A coleta de dados ocorrerá na forma de registro sistemático em diário de campos.

A pesquisa poderá trazer ao participante riscos inerentes à especificidade da pesquisa, tais como: riscos de constrangimento ou embaraço durante a realização de alguma atividade. Os procedimentos para a minimização desses riscos serão: garantir o total acesso aos dados cedidos ao projeto da pesquisa; exclusão de sujeitos, a qualquer tempo, durante a realização da pesquisa.

Poderá haver benefícios no sentido de alargar as reflexões que os docentes vêm realizando sobre sua prática pedagógica, particularmente o que envolve à Educação das Relações étnico-raciais; contribuir com o fortalecimento da implementação das políticas públicas que visam o combate ao racismo; construir conhecimento científico que contribua com o campo da Educação Infantil.

A sua participação na pesquisa não é obrigatória, não implica quaisquer ônus ou constrangimento, a qualquer momento você poderá desistir da participação e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os dados dos sujeitos e das escolas em que trabalham são sigilosos, sendo que serão utilizados nomes fictícios para a referência aos dados coletados. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Alessandra Guerra da Silva Oliveira RG / CPF / Tel /
Aluna regular do PPGE/ UFSCar, orientada pelo prof. Luiz Gonçalves Junior.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura da professora/ RG / CPF

D) Entregue para os pais e responsáveis

Seu/a filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa de mestrado sob o título **“Educação das Relações Étnico-Raciais: processos educativos decorrentes de uma experiência em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Carlos”**. O critério de seleção se deu por seu/a filho/a estar estudando numa escola pública municipal considerada referência na inserção do ensino da cultura afro-brasileira nas salas de aula no município.

O **objetivo central** deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais que visam o combate ao racismo e a discriminação no espaço escolar, atendendo, inclusive, a lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade da temática “História e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas”. A sua participação na pesquisa consistirá em realizar normalmente com as crianças as atividades do cotidiano escolar e acompanhar a intervenção desenvolvida pela pesquisadora com a realização de aulas visando a Educação das Relações Étnico-raciais, que durante elas a pesquisadora realizará observações de como as crianças brincam e se relacionam. A coleta de dados ocorrerá na forma de registro sistemático em diário de campos.

A pesquisa poderá trazer ao participante riscos inerentes à especificidade da pesquisa, tais como: riscos de constrangimento ou embaraço durante a realização de alguma atividade. Os procedimentos para a minimização desses riscos serão: garantir o total acesso aos dados cedidos ao projeto da pesquisa; exclusão de seu/a filho/a, a qualquer tempo, durante a realização da pesquisa.

Poderá haver benefícios no sentido de alargar as reflexões que os docentes vêm realizando sobre sua prática pedagógica, particularmente o que envolve à Educação das Relações étnico-raciais; contribuir com o fortalecimento da implementação das políticas públicas que visam o combate ao racismo; construir conhecimento científico que contribua com o campo da Educação Infantil.

Aos sujeitos ou responsáveis é garantido o pleno conhecimento de todos os procedimentos da pesquisa bem como a participação em cada etapa da mesma, podendo solicitar esclarecimentos sobre métodos, objetivos ou resultados em qualquer tempo, durante a realização da pesquisa. Ao término da pesquisa será disponibilizado uma cópia eletrônica e outra impressa à escola para fornecer consulta a comunidade escolar.

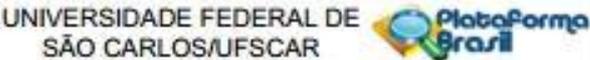
A participação de seu/a filho/a na pesquisa não é obrigatória, não implica quaisquer ônus ou constrangimento, a qualquer momento você poderá desistir da participação de seu/a filho/a e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação ao/a seu/a filho/a com a pesquisadora ou com a instituição. Os dados de seu/a filho/a são sigilosos, sendo que serão utilizados nomes fictícios para a referência aos dados coletados. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu/a filho/a, agora ou a qualquer momento.

Alessandra Guerra da Silva Oliveira RG / CPF / Tel /
Aluna regular do PPGE/ UFSCar, orientada pelo prof. Luiz Gonçalves Junior.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura da professora/ RG / CPF

ANEXO 2 – LIBERAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCAR</p>								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: Re-educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Processos Educativos desencadeados em Práticas Pedagógicas no cotidiano escolar.								
Pesquisador: Alessandra Guerra da Silva Oliveira								
Área Temática:								
Versão: 4								
CAAE: 25231914.1.0000.5504								
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 685.811								
Data da Relatoria: 10/06/2014								
Apresentação do Projeto:								
A fim de identificar e descrever os processos educativos que visam o combate ao racismo e a discriminação que estão sendo desencadeados nas práticas pedagógicas e nas relações étnico-raciais estabelecidas entre crianças e seus professores/as no espaço escolar este estudo se propõe a investigar que processos educativos são desenvolvidos nas práticas pedagógicas em uma sala de aula de educação infantil que permitem entender como crianças e professores/as se re-educam nas e para as relações étnico-raciais. Essa é uma pesquisa com abordagem qualitativa e será desenvolvida com base nos pressupostos da observação participativa, sendo que o instrumento para registro dos dados será o diário de campo. Também serão realizadas entrevistas em profundidade, que serão gravadas por meio de gravador digital e posteriormente transcritas. A pesquisa será desenvolvida no município de São Carlos, e terá como participantes crianças e professores/as de uma sala de aula de Educação Infantil que atende crianças de zero a três anos. Esta pesquisa visa contribuir na luta contra o racismo e as discriminações e na implementação de uma re-educação das relações étnico-raciais que respeite e valorize as diferenças.								
Objetivo da Pesquisa:								
Objetivo Primário:								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235</td> <td>CEP: 13.565-905</td> </tr> <tr> <td>Bairro: JARDIM GUANABARA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SÃO CARLOS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (16)3351-9883</td> <td>E-mail: cep@ufscar.br</td> </tr> </table>	Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905	Bairro: JARDIM GUANABARA		UF: SP	Município: SÃO CARLOS	Telefone: (16)3351-9883	E-mail: cep@ufscar.br
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905							
Bairro: JARDIM GUANABARA								
UF: SP	Município: SÃO CARLOS							
Telefone: (16)3351-9883	E-mail: cep@ufscar.br							
Página 01 de 03								