



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ALYDIANE MARTINS DE ARAUJO

**IDENTIDADE NEGRA: UM OLHAR SOBRE O CABELO CRESPO NA
INFÂNCIA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

ALYDIANE MARTINS DE ARAUJO

IDENTIDADE NEGRA:
UM OLHAR SOBRE O CABELO CRESPO NA INFÂNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Margareth Maria de Melo

CAMPINA GRANDE – PB
2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663i Araujo, Alydiane Martins de.
Identidade negra [manuscrito] : um olhar sobre o cabelo crespo na infância / Alydiane Martins de Araujo. - 2019.
64 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Margareth Maria de Melo ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Educação infantil. 2. Identidade negra. 3. Racismo. 4.
Discriminação racial. 5. Cultura afro-brasileira. I. Título
21. ed. CDD 372

ALYDIANE MARTINS DE ARAÚJO

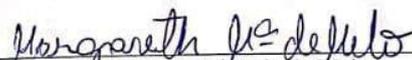
**IDENTIDADE NEGRA:
UM OLHAR SOBRE O CABELO CRESPO NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

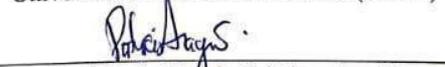
Aprovada em: 19/06/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Margareth Maria de Melo
(Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Dr.^a Gloria Maria de Souza Melo Leitão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Dr.^a Patricia Cristina Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*A Deus
Aos meus pais, Ailton e Adriana
Ao meu irmão, Arthur
Ao meu saudoso avô Toinho (in memoriam)
A todos os meus familiares e amigos, eu dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força concebida e pelo cuidado diário, permitindo seguir rumo à concretização dos meus sonhos, bem como Seu amor e Sua misericórdia; por plantar essa semente em meu coração, dando-me a certeza de que produzirá bons frutos.

A minha Mãezinha do Céu (Nossa Senhora); sou suspeita em falar de tamanho amor. Obrigada pela Tua presença, Teu colo materno, Tua companhia, e por me ensinar tanto, através do silêncio (Coisas nossas). “Em tudo daí graças” (I Tessalonicenses 5:18).

A minha família, que sempre acredita em mim, na minha capacidade e se alegra junto a mim nas conquistas e está ao meu lado nos momentos difíceis, de modo especial, aos meus pais, José Ailton de Araújo e Adriana Martins Araújo, e ao meu irmão, Arthur Martins de Araújo, pois nunca mediram esforços, para que eu pudesse estar aqui hoje, realizando mais um sonho (nosso); vocês foram primordiais na minha formação profissional e humana. Obrigada pela dedicação, compreensão, força e encorajamento, palavras são indescritíveis nesse momento.

Ao meu namorado, Édypool Correia Rodrigues, por todo apoio dado, pela ajuda, compreensão, paciência (muita) e força, obrigada por acreditar em mim, como também, a sua família, pelo incentivo e confiança.

Às amigadas construídas no percurso acadêmico: Valéria de Araújo Lima (Val) e Luana Micaelhy da Silva Moraes (Luh), que, entre altos e baixos, sempre estavam dispostas a ajudar, a compartilhar conhecimento e vida. A Isabelle Oliveira Montenegro (Belle) e Valkenia Kuirly Souto Gomes (Valks), os presentes do PIBID, pelos conselhos, confiança e encorajamento, por compartilhar experiências, conhecimentos, ensinamentos que, com certeza, levarei para vida e, todas as colegas de turma e caminhada. Também, de modo especial, Luanna Raquel e Nathalia Rodrigues, que, no final do curso, pudemos estreitar os nossos laços. Obrigada por todos os conselhos, ombro amigo, e risadas. FUSÃO é peso!

Aos meus presentes de Deus: família de EJC Luz do Espírito Santo, pela compreensão, por serem Luz em minha vida, fazendo jus ao nome da família, por me ajudar no crescimento enquanto Cristã, me aproximando cada vez mais dos propósitos de Deus. Obrigada a cada um pelas orações, pela força e pela paciência, pela confiança, por todos os momentos vividos e que iremos compartilhar enquanto família. Vocês são meus anjos! À

família: Escolhidos para amar, em particular, os painhos “Mor”, pela disposição em ajudar e por colocar amor em tudo o que faz.

Agradeço, também, à família EVL – Escola Virgem de Lourdes, pela força, pelas palavras: “Já deu certo! Você consegue!”, pelas orações e pela companhia diária.

A minha orientadora, Prof^ª Dr^a Margareth Maria de Melo, por ser a maior motivadora pelo estudo acerca da temática, através do seu conhecimento e experiências de vida pelo apoio, confiança e por acreditar em mim.

Às professoras, Dr^a Glória Maria Leitão de Souza Melo e Dr^a Patrícia Cristina Aragão, por aceitarem participar desse momento singular em minha vida, sendo disponíveis ao meu convite ao fazerem parte da banca. Tenho certeza que fui certa em minhas escolhas.

Aos professores, acadêmicos e escolares, por agregarem conhecimento no decorrer da minha caminhada enquanto estudante e por serem exemplos para mim, influenciando, através das aulas, a minha escolha.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

*Sou negro, sou alma, sou vida
Sou fruto da semente
germinada
Cultivada e regada
Com lágrimas sofridas
Sou negro, sou esperança, sou
história
Sinônimo de raça
Expressão de graça
Símbolo de glória
Sou gen de uma raça
Que tentaram extinguir
Contra o vírus do racismo
Lutei e estou aqui
Sou negro, sou fato, sou um ser
Tenho alma, sou humano
Frustréi todos os planos
De tentar me dissolver
Não sou uma pele negra
Nem tão pouco uma cor
Sou negro, sou gente
Que ama e quer amor
Como negro que sou
Trago marcas do passado
Mas deixo marcas no presente
Me projeto pro futuro, me
libertando das correntes
Há quem diga
Que o tronco, a senzala
Hoje é memorial
Navio negreiro, foi um
transporte infernal
Sou um negro, no tronco da
demagogia
Levando chibatadas de
hipocrisia
Preso na senzala da indiferença
E transportado no navio da
ofensa
Sou um negro, atrás da minha
liberdade
Sou crioulo, sou um negro de
verdade*

NEGRO SOUL
(Poesia de Luiz de Jesus)

RESUMO

A discussão acerca da temática da cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil (EI) ainda é escassa, sendo abordada em projetos pré-determinados; por vezes, distanciando a criança da sua raiz/cultura. Nesse contexto, o presente trabalho busca ressaltar a importância de se trabalhar essa temática na Educação Infantil (EI), de modo a construir sujeitos que respeitem e valorizem as diferenças, bem como se reconheçam ou se identifiquem enquanto negros, a partir do conhecimento sobre sua história. Além disso, tal estudo busca investigar como se dá a construção da identidade negra na Educação Infantil (EI), a partir da observação de como ocorrem as relações étnico-raciais entre as crianças e as professoras da Educação Infantil (EI); identificar de que maneira as professoras integram, na prática pedagógica, a temática étnico-racial e a cultura afro-brasileira e verificar os impactos causados por ações discriminatórias, no período escolar, que influenciaram na construção da identidade de duas mulheres negras, alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Vale lembrar que tal identidade tem como um dos símbolos o cabelo crespo. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi de abordagem qualitativa, de natureza etnográfica, tendo como foco a cultura e os comportamentos sociais. Trata-se, também, de uma pesquisa bibliográfica, em que, através dos documentos norteadores e de estudiosos da área, pôde-se aprofundar os conhecimentos acerca da temática. Assim, o aporte teórico contemplou autores/as, como: Gomes (2006), Hall (2006), Cavalleiro (2001), dentre outros. Com relação aos Documentos Oficiais acerca da temática em estudo: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010). A coleta de dados envolveu a observação e a entrevista com as professoras da Educação Infantil (EI) e com duas alunas do curso de Pedagogia – UEPB. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para análise dos dados (BAUER, 2013). A pesquisa buscou contribuir, significativamente, com o corpo docente, na reflexão acerca da importância da vivência da cultura afro-brasileira e Africana, na Educação Infantil (EI), de modo a despertar, na criança negra, o sentimento de pertencimento e identificação com essa cultura, ou seja, a influência negra na construção da identidade, bem como nas demais crianças o respeito e valorização das diferenças étnico-raciais. Para isso, faz-se necessário reconhecer a Creche como instituição responsável pela construção de representações positivas sobre os negros e os demais grupos que são vítimas sociais.

Palavras-chave: Identidade negra. Cabelo crespo. Racismo. Discriminação. Educação Infantil.

ABSTRACT

The discussion about the theme of Afro-Brazilian and African culture in Early Childhood Education (EI) is still scarce, being addressed in predetermined projects, sometimes distancing children from their roots / culture. In this context, the present work seeks to emphasize the importance of working on the theme in Early Childhood Education (EI) in order to construct subjects that respect and value differences, as well as to recognize or identify themselves as blacks, based on their knowledge of their history. It aims to investigate how the construction of the black identity in Child Education (EI) takes place, from the observation of how ethnic-racial relations occur between children and the teachers of Early Childhood Education (EI); in the identification of the way in which the teachers integrate in the pedagogical practice the ethno-racial and Afro-Brazilian culture and verification of the impacts caused by discriminatory actions during the school period that influenced the construction of the identity of two black women, students of the Pedagogy course State University of Paraíba - UEPB. Identity this, which has as one of the symbols the curly hair. The methodology used for this research is a qualitative approach of ethnographic nature, which focuses on culture and social behaviors. It is also a bibliographical research, in which through the guiding documents and scholars of the area will deepen the knowledge about the subject. Thus, the theoretical contribution includes authors such as: Nilma Lino Gomes (2006), Stuart Hall (2006), Eliane Cavalleiro (2001), among others. And Official Documents on the subject under study, such as: National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2010), National Curricular Guidelines for Ethnic Racial Relations Education and Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture (BRAZIL, 2004), National Curricular Common Base (BRAZIL, 2017), Racial Equality Statute (BRAZIL, 2010). The data collection will involve the observation and the interview with the teachers of Early Childhood Education (EI) and with two students of the course of Pedagogy - UEPB. Content analysis will be the technique used for data analysis (BAUER, 2013). The research will seek to contribute significantly with the teaching staff, in the reflection about the importance of the experience of Afro-Brazilian and African culture, in Early Childhood Education (EI), so as to awaken in the black child the sense of belonging and identification with this culture, that is, the black influence in the construction of identity, as well as in other children the respect and appreciation of ethnic-racial differences. For this, it is necessary to recognize the Creche as an institution responsible for building positive representations about blacks and other groups that are socially victims.

Keywords: Black identity. Curly hair. Racism. Discrimination. Child education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

DCNCEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ED – Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

MNU – Movimento Negro Unificado

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UMA BREVE HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL	16
2.1 Da África ao Brasil.....	16
2.2 Resistência negra.....	22
2.3 Racismo, preconceito e discriminação racial.....	26
3 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3.1 A Educação Infantil.....	32
3.2 Construção da Identidade	35
3.2.1 Identidade Negra	38
3.3 Propostas pedagógicas para o ensino da temática afro-brasileira e africana na Educação Infantil (EI).....	40
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	62
Apêndice A.....	63
Apêndice B.....	64

1 INTRODUÇÃO

A temática étnico-racial é uma discussão antiga, porém, ainda necessária para “promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro do cidadão” (CAVALLEIRO, 2014, p. 9). Se olharmos em volta, percebemos que grande parte da população brasileira é composta por negros, 53,6%, enquanto os brancos são 44,2% e 3% são destinados aos amarelos ou indígenas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016. Porém, esses indivíduos, por vezes, possuem poucas chances de ascender socialmente, estando submetidos a situações adversas e ocupando a base da pirâmide social.

Nesse sentido, podemos dizer que a igualdade firmada em Lei, art. 5 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), não condiz com a realidade, pois não trata os diferentes de forma igualitária quanto às oportunidades. Vale dizer que processo de globalização aproxima culturas e povos, da mesma maneira em que fortalece as desigualdades, ampliando a exclusão social pautada na cor e facilitando o “reaparecimento de movimentos de xenofobia e racismo que se imaginava enfraquecidos” (CAVALLEIRO, 2014 p. 11).

Essa aproximação se dá de diversos modos, entre eles, por meio da *Internet*, naturalizando práticas racistas, que se estendem na rede e são compartilhadas, simultaneamente, por milhares de pessoas no mundo. A globalização também irá influenciar na construção da identidade do sujeito, como veremos no decorrer deste trabalho.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva investigar como se dá a construção da identidade negra na Educação Infantil (EI), a partir da observação de como ocorrem as relações étnico-raciais entre as crianças e as professoras da Educação Infantil (EI), especificamente, identificando de que maneira as professoras integram, na prática pedagógica, a temática étnico-racial e a cultura afro-brasileira, além de verificar quais impactos causados por ações discriminatórias, no período escolar, influenciaram na construção da identidade de duas mulheres negras, alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

No ambiente escolar, há uma grande diversidade cultural. Com isso, faz-se necessário um trabalho contínuo, que promova a diversidade e o respeito às diferenças. É nesse âmbito, também, que são perceptíveis casos de preconceito, racismo e discriminação racial entre alunos e funcionários negros, como visto em *sites* (G1 e global voices) de notícias na *Internet*, deixando marcas nessas pessoas, que, por vezes, passam a negar sua identidade, sua cultura, sua raiz, isolando-se socialmente. Em crianças, esses acontecimentos podem interferir no seu

desenvolvimento, gerando uma visão negativa de si, que pode se perpetuar no decorrer de sua vida.

A escolha pela temática da cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil (EI) foi decisiva a partir do ingresso no Grupo de pesquisa intitulado: “Dialogando com a diversidade étnico-racial”, no início do curso, orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Margareth Maria de Melo, somado a minha experiência profissional, com duração de um ano em uma escola privada, como auxiliar na Educação Infantil (EI), especificamente, como também na vivência de um dos estágios obrigatórios no período do curso.

O contato diário nesse período com as crianças entre 4 e 5 anos nos permitiu identificar que as crianças negras apresentavam identidade negativa quanto ao grupo étnico pertencente, havendo comparações entre as cores de pele e textura de cabelo. Em contrapartida, as crianças brancas demonstravam sentimento de superioridade em algumas ocasiões, gerando o silêncio das crianças negras e isolamento.

Godoy apud Cavalleiro (2014, p. 37) afirma que “[...] as crianças demonstram uma interiorização negativa das suas diferenças raciais, procurando assemelhar-se fisicamente ao branco”. A autora ainda afirma que, na fase pré-escolar, a criança percebe as diferenças étnicas, por isso a importância de incluir, em práticas cotidianas, a temática étnico-racial e a cultura afro-brasileira.

As atitudes das professoras, diante das situações em que envolvia o racismo, preconceito ou discriminação racial, provocou inquietação, por não haver um trabalho contínuo com as crianças, voltado para a diversidade étnico-racial e construção da identidade na Educação Infantil (EI). A experiência nos levou a oportunidade de refletir sobre o poder do silêncio do professor, ou até mesmo o desconhecimento da relevância sobre a temática, reforçando a legitimidade de ações preconceituosas e discriminatórias no âmbito escolar e, conseqüentemente, em outras instâncias, como afirma Cavalleiro (2014, p. 20) “a despreocupação com a questão da convivência multi-étnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores”.

É perceptível que tal temática é incluída em práticas pedagógicas, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), na disciplina de história, após a promulgação da Lei 10.639/2003, a qual torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino pública e privada. Porém, por vezes, essa temática é apresentada,

superficialmente, nos Livros Didáticos (LD), a partir da visão eurocêntrica, como constatado nas pesquisas do Grupo de Pesquisa¹.

Na Educação Infantil (EI), algumas escolas abordam essa temática em projetos pedagógicos pré-determinados. Porém, é de suma importância um trabalho sistemático, que proporcione esse reconhecimento e valorização das diferentes culturas e povos constituintes do país, ao longo de todo ano letivo, considerando situações cotidianas das relações entre as crianças e os profissionais que atuam na escola.

Para subsidiar a pesquisa, buscamos suporte teórico de autores, como: Gomes (2006), Hall (2006), Cavalleiro (2014), Albuquerque e Fraga Filho (2006), dentre outros. Fundamentamos este estudo, também, a partir de Documentos Oficiais acerca da temática em estudo, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010).

A metodologia utilizada para esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza etnográfica, tendo como foco a cultura e os comportamentos sociais. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo (BAUER, 2013), que implica na busca por repetições, semelhanças dentro da entrevista, para então definir categorias a serem estudadas.

O trabalho em questão está sistematizado da seguinte maneira: breve abordagem sobre a história do negro no Brasil, desde a sua captura na África; o trajeto até chegarem ao Brasil; o trabalho escravo e suas consequências até os dias atuais, refletindo sobre os fatores que corroboraram para as desigualdades sociais, assim como, as práticas de racismo, preconceito e discriminação racial enraizada em nossa sociedade.

No item seguinte, é apresentada a importância do trabalho contínuo sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana na instituição escolar, destacando a construção da identidade, especificamente, a negra, reconhecendo o seu papel transformador e formador de cidadãos que valorizam e respeitam as diferenças existentes em nossa sociedade e também presentes no cotidiano escolar. Por fim, o terceiro item explica, metodologicamente, como se deu a construção da pesquisa, com destaque para as categorias: cor; formação e prática docente sobre a temática; existência de racismo nas relações e cabelo crespo.

Focamos no cabelo crespo como símbolo da identidade negra, através da análise dos depoimentos de duas mulheres negras e das entrevistas com quatro professoras de uma Creche

¹ Pesquisas de iniciação científica sobre o livro didático, desde 2011 até 2019.

da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campina Grande-PB. Estas serão identificadas no texto com códigos e nomes fictícios. Além disso, apresentamos as considerações finais.

2 UMA BREVE HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A história do negro, propagada na sociedade, mostra uma representação sem equidade, a qual desmerece e inferioriza esse povo. Um exemplo é o negro aparecer em menor número na mídia, no livro didático, nas universidades e em outras instâncias de valor, mas sendo maioria em estatísticas com dados negativos, como o maior número de analfabetos, de presidiários, os salários mais baixos, dentre outros.

Nesse item, destaca-se a história do negro, a partir do tráfico negreiro, sua vida como escravizado e as consequências para história do Brasil, contextualizando o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

2.1 Da África ao Brasil

Somos uma sociedade pluriétnica², proveniente de um processo histórico, o qual nos permite familiarizar com diferentes culturas dentro de um mesmo território. Passaram por esse: europeus, africanos, asiáticos, entre outros, além dos indígenas que aqui habitavam. Foi através desse contato que fora construído um país multifacetado e diversificado enquanto povo e cultura.

Apesar das contribuições trazidas por esses povos, foram acentuadas diferenças, que, por sua vez, desencadearam em classes hierárquicas e, conseqüentemente, em desigualdades raciais, compreendidas como “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (BRASIL, 2010).³

Sabe-se que é de total relevância conhecer os fatos que permeiam a história do povo negro, como a prática da escravização, bem como o tráfico negreiro, porém, não devemos resumir a história desse povo a esses acontecimentos, pois a história do negro brasileiro se inicia em uma sociedade que já possuía costumes, crenças, cultura e uma forma de se organizar, socialmente e economicamente, a qual “[...] girava em torno de vínculos de parentesco em famílias extensas, da coabitação de vários povos num mesmo território, da exploração tributária de um povo por outro” (ALBUQUERQUE E FRAGA FILHO, 2006, p.

²Diversidade de grupos étnicos e culturas; relativo a várias etnias – Dicionário Informal.

³Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010.– Estatuto da Igualdade Racial.

13). A população negra, como relatado, possuía suas especificidades locais; então, não devemos associar a história dos negros exclusivamente ao tráfico de escravos.

Contudo, na África, já existia a escravidão e, para se tornar escravo, deveria haver um motivo, e este seria por meio de guerras entre os povos, como forma de punição para quem cometesse crimes, como: roubo, assassinato, adultério e, em algumas sociedades, como estratégia para sobrevivência, bem como “apenhora, o rapto individual, a troca e a compra” (ALBUQUERQUE E FRAGA FILHO, 2006, p.15).

Essa prática era chamada de escravidão doméstica, “que consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar” (ALBUQUERQUE E FRAGA FILHO, 2006, p. 14). Também havia outras justificativas para escravidão, como relata Pinsky (2012, p. 16):

A escravidão por dívidas e a venda de membros da família devido à fome também ocorriam, mas sem maior significado numérico. [...], mas nada assemelhava-se ao tráfico mercantil que iria alterar profundamente as sociedades africanas, desorganizando-as do ponto de vista político, econômico, demográfico e sociocultural.

De acordo com os autores citados anteriormente, percebe-se que a prática da escravidão e exportação de escravos era comum no período, mas, de pequena escala, como forma de castigo para aqueles que cometiam crimes, perdiam as guerras, ou, até mesmo, como estratégia de sobrevivência. Havia a troca, a compra e os cativos eram aprisionados para desempenhar funções diversas, através da sua força de trabalho; não se comparando ao tráfico mercantil, que destruiu as sociedades africanas.

A escravidão fora intensificada com a ocupação dos árabes no Egito. Sobre isso, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 15) expõem que

[...] passou a conviver com o comércio mais intenso de escravos. [...] Os árabes organizaram e desenvolveram o tráfico de escravos como empreendimento comercial de grande escala na África. Não se tratava mais de alguns poucos cativos, mas de centenas deles a serem trocados e vendidos, tanto dentro da própria África quanto no mundo árabe e, posteriormente, no tráfico transatlântico para as Américas, inclusive para o Brasil.

Diante o exposto, torna-se evidente que as práticas de escravidão não foram restringidas à África e Brasil, mas era algo recorrente no período entre os povos citados, não com a proporção que conhecemos atualmente, mas já visto como empreendimento comercial.

A partir da chegada dos portugueses e a retirada forçada dos negros do seu continente, colocando-os em posição de objeto, expandiu-se o comércio, tanto dentro do continente africano como no mundo árabe, posteriormente, nas Américas.

Com o aumento do tráfico humano e com a presença dos europeus na costa africana, a escravidão passou a ser vista como um comércio mais vantajoso, tendo em vista que impulsionou o comércio, sendo tal prática disseminada por todo o mundo. Vale lembrar que Brasil foi o país que mais recebeu negros trazidos da África, através do sistema comercial triangular, ocorrido pelo Atlântico, que ligava a Europa, África e América.

Nesse sentido, Malowist (2010) argumenta que Portugal foi atraído, inicialmente, para o continente africano, pelas riquezas, especificamente, o ouro e as especiarias, que antes eram exportadas pelos países islâmicos. Porém, os portugueses passaram a perceber que havia outra mercadoria lucrativa naquele local: os escravos, que também era uma mercadoria procurada pelos países europeus. O autor complementa ainda que, “no princípio, os europeus se interessaram pelo ouro africano, depois, a partir da segunda metade do século XVI, o tráfico de escravos passou a ocupar o primeiro plano” (MALOWIST, 2010, p. 26); afinal, quanto mais “trabalhadores”, mais lucro os proprietários obtinham.

É importante considerar que os negros resistiram desde a chegada dos brancos, quando se assombraram com o tamanho daquelas embarcações e da branquitude daquelas pessoas. Desconfiados de que os europeus podiam prejudicar seus negócios, nada lhes foi facilitado, mas os europeus insistiram: de um lado, lançavam flechas envenenadas, de outro, mosquetes⁴ (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Não havendo um encontro amistoso entre os povos (europeus e africanos), coube aos tradutores europeus estabelecerem vínculos amigáveis com os cativos.

Os europeus, inicialmente, de acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006), mostraram interesse no ouro, propondo a troca deste por especiarias desejadas pelos reis jalofos⁵, entretanto, os europeus não conseguiram o ouro almejado, mas zarparam abastecidos, com uma mercadoria tão valiosa quanto, os escravos.

Os atos desumanos foram iniciados ainda nas terras africanas, quando os cativos tinham que esperar durante meses as embarcações completarem de carga humana após serem obrigados a percorrerem longas distâncias até chegarem ao porto de embarque. Muitos não resistiram e os que conseguiam chegar ao destino ficavam presos, alojados em grandes barracas ou cercados, tratados como animais. Completada a carga, os cativos eram conduzidos

⁴Arma de fogo, similar a uma espingarda.

⁵Povo habitante da região dos rios Senegal e Gâmbia, de onde vieram indivíduos escravizados para o Brasil.

aos navios negreiros ou tumbeiros. Antes de embarcar, os africanos eram marcados com ferro quente, a fim de identificar a que traficante pertencia, pois no barco havia escravizados de divergentes donos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Os autores supracitados fortalecem a ideia de que foi no Brasil que a escravidão assumiu um caráter desumano:

Estima-se que, entre o século XVI e meados do século XIX, mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas. Esse número não inclui os que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica. A maioria dos cativos, cerca de 4 milhões, desembarcou em portos do Brasil. Por isso nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 39)

Como posto nas discussões acima, milhares de cativos foram retirados forçadamente do território e transportados por meio de navios negreiros ou tumbeiros, que possuíam condições precárias de higiene, alimentação, mobilidade e, eles, por sua vez, “contraíam moléstias que se transformavam em epidemias” (CHIAVENATO, 2012, p. 103), alguns até se suicidavam frente ao sofrimento, outros não sobreviviam com a violência que acontecia desde a captura, além das condições ofertadas no trajeto. Nesse sentido, Chiavenato (2012, p. 103) expõe que:

[...] os negros amontoados nos porões infectos – onde não entrava luz – tinham que defecar onde estivessem: no geral, era impossível mover-se. Viajavam durante 120 dias das primeiras travessias e os 20 ou 30 das últimas (dos séculos XVI ao XIX), sentados ou deitados em cima de fezes, urinas e vômitos.

Esse meio de transportar, como exposto, trazia uma quantidade bem acima do limite suportado e as vítimas chegavam ao Brasil depois de meses, em estado de calamidade diante de toda situação que estavam vivenciando. Assim, “Cronistas registram que navios negreiros eram presentidos nos portos pelo odor que os antecipava e que persistia mesmo quando já estavam livres de sua carga” (PINSKY, 2012, p. 20).

Desse modo, notamos a insalubridade que os negros vivenciavam durante o percurso. Além disso, eram alimentados apenas uma vez ao dia; havia escassez na ingestão de água, gerando desidria e desidratação, ademais, o sofrimento causado pela distância dos parentes (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

As populações negras, que eram desembarcadas no Brasil, foram distribuídas nas regiões litorâneas, “com maior concentração no que atualmente se denomina regiões Nordeste e Sudeste, cujo crescimento econômico no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX foi assegurado pela expansão das lavouras de cana-de-açúcar (BRASIL, 2006, p. 16). Pode-se observar que a economia se baseava no trabalho escravo nas lavouras, ou seja, quanto mais escravos trabalhando, mais lucro seria obtido.

Nesse sentido, a venda acontecia no desembarque, por meio de negociações diretas ou leilões. Os negros “[...] eram pesados e medidos [...] A forma de comercializá-los denuncia o processo desumanizador: não se vendia um, dois, cinquenta negros – vendiam-se peças” (CHIAVENATO, 2012, p. 102). As toneladas eram medidas não pelo peso, mas pela capacidade de carga dos navios, no que diz respeito aos espaços ocupados para transportá-los, cabendo três vezes mais de sua capacidade de lotação, de modo a compensar os que morriam no trajeto, chegando ao Brasil com um número significativo de escravos.

Essa forma de se comercializar passou a ser tão rentável que os portugueses conseguiam lucrar até duas vezes sobre o custo. A procura crescente pelos escravos gerou concorrência entre os povos que entraram no mercado brasileiro (CHIAVENATO, 2012). Os dominadores ou traficantes expunham os africanos em feiras e leilões, buscando faturar sempre mais a custa daqueles sujeitos.

Alguns desses africanos chegavam às terras brasileiras debilitados, e então, eram aprontados, de modo a chamar atenção dos compradores ao serem expostos, como indicam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 54): “além de alimentar os africanos, tratar de suas enfermidades e vaciná-los, os comerciantes tentavam melhorar a saúde mental deles para evitar suicídio”. Essa forma de tratamento buscava aparentemente atrair os compradores, melhorando a aparência dos sujeitos. Nesse contexto,

A arte de comprar exigia experiência do comprador. Havia a prova do suor. O comprador passava o dedo pelo corpo do escravo exposto e lambia para sentir se era suor verdadeiro ou efeito de algum óleo para tornar a pele brilhante, uma vez que o suor na pele do escravo representava bom estado de saúde. Sua barriga era apertada para detectar dor que manifestasse alguma doença, seu peito era escutado, todo o corpo examinado (LIMA, s.d, p. 8).

Apalpar, enfiar os dedos na boca, para verificar os dentes e adivinhar a idade dos escravos eram outras práticas descritas por Albuquerque e Fraga Filho (2006). Com isso, os negros eram expostos a situações humilhantes e desumanas, tratados como objetos que possuíam um valor, validade e, até mesmo, qualidade, de acordo com a necessidade do

comprador. Os negros chegavam ao território americano desestruturados, psicologicamente, e destribalizados. Seu preço variava, conforme alguns atributos, como: sexo, idade, condição física, principalmente, e o seu destino se encontrava nas mãos dos compradores. Geralmente, essas pessoas eram direcionadas a exercerem trabalhos árduos, com horários prolongados, exigindo força física:

As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantavam e colhiam cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. Nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte de objetos e pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65).

É inegável a contribuição dos negros na formação do povo brasileiro, com sua influência na alimentação, cultura, costumes, bem como na construção desse país, através dos trabalhos desempenhados na colheita e na estruturação das cidades, como vimos acima. O trabalho era diversificado e realizado coletivamente, mas, seguindo uma única ordem, comandado pelo proprietário e sua equipe, as condições eram terríveis, como PINSKY (2012, p. 13) reafirma:

[...] não se tratava de uma atividade simplesmente agrícola (não era apenas plantar, colher e vender), mas também do beneficiamento de um produto da lavoura. A complexidade e mesmo a diversidade das atividades de um engenho exigiam um número bastante expressivo de braços. (PINSKY, 2012, p. 13).

Dessa maneira, percebemos que a exploração do trabalho impedia os negros do direito de escolha, afinal, eles eram tratados como animais, “passivo da brutalização, uma besta de carga que só vai reagir em resposta ao açoite” (CHIAVENATO, 2012, p. 107), estando submissos aos seus senhores, proprietários das terras, e as suas ordens. O trabalho era diversificado, exigindo muito esforço físico, era desgastante, iniciado, por vezes, ainda de madrugada e perdurando até a noite:

O almoço era servido lá pelas dez horas da manhã. O cardápio constava de feijão, angu de milho, abóbora, farinha de mandioca, eventualmente toucinho ou partes desprezadas do porco – rabo, orelha, pé etc. – e frutas da estação como bananas, laranjas e goiabas. [...] Em fazendas mais pobres, a comida com frequência se resumia ao feijão com gordura e um pouco de farinha de mandioca, o que acabava provocando seu definhamento precoce.

Qualquer que fosse a comida, era preparada em enormes panelas e servida em cuias nas quais os escravos enfiavam as mãos ou, mais raramente, colheres de pau. A refeição deveria ser feita rapidamente, para não se perder tempo, e de cócoras; os negros tinham que engolir tudo porque logo em seguida a faina continuava. Por volta de uma hora da tarde, um café com rapadura era servido – substituído nos dias frios por cachaça – e às quatro horas jantava-se. Aí, comia-se o mesmo que no almoço, descansava-se alguns minutos e retomava-se o batente até escurecer (PINSKY, 2012, p. 25).

A vida cotidiana dos negros era permeada pelo trabalho excessivo e condições precárias de sobrevivência, como vimos. Eram jogados em galpões, senzalas imundas e dormiam em amontoados no chão. Eram castigados, levados ao tronco, pelas menores faltas, como nos reporta Chiavenato (2012). No tempo livre, eles se reuniam para contemplar a natureza e entrar em contato com seus ancestrais; cultuavam, a fim de recarregarem as energias para o dia seguinte, essa era uma forma de resistência.

Com isso, “[...] os negros eram desenraizados, aprisionados, vendidos, revendidos, escravizados, conduzidos ao porto e embarcados. Para uma longa viagem ao desconhecido. Nem seus deuses podiam auxiliá-los” (PINKSY, 2012, p. 18), isto é, foram capturados de suas terras, tratados como animais, submetidos a tratamentos desumanos, vistos como mercadoria e portados para o Novo Mundo, que era desconhecido.

2.2 Resistência negra

A resistência sempre fez parte da vida dos cativos, desde a sua captura na África e também em seu cotidiano no Brasil, na condição de escravizado. Dessa forma, muitas estratégias para a liberdade foram pensadas e praticadas.

O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, havendo um grande aumento de ocorrências, fugas e revoltas. Foi quando, a mando de D. Pedro II, que criaram propostas, prevendo a libertação dos escravos (ALBUQUERQUE; FRAGA E FILHO, 2006).

A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, que abolia a escravidão no país, foi um meio encontrado pelos proprietários de terra, para simularem a liberdade, devido a pressão dos abolicionistas. Porém, não garantiu políticas públicas de assistência e inclusão no mercado de trabalho, que eram almejados pelos negros, como também acesso à educação e à igualdade de direitos.

Sem indenização e condições para sobreviver, o povo negro ficou à mercê da própria sorte. Na realidade, aqueles negros não tinham para onde ir, não tinham renda, nem trabalho e

foram morar nas periferias das cidades, formando os bolsões de miséria (mocambos, cortiços, favelas) e trabalhavam na informalidade. Outros escolheram continuar na fazenda, trabalhando em troca de um local para morar e alimentação, alguns fazendeiros se negavam a pagar salário aos negros; assim, muitos buscaram outros rumos.

É importante ressaltar que, apesar de viverem subalternos, os negros resistiram, lutaram, burlavam para se verem livres do sofrimento, protagonizaram lutas, revoltas e até fugas, criando os quilombos, aos quais muitos “foram cercados e destruídos” (CHIAVENATO, 2012, p. 138).

Esse espaço era caracterizado pela formação de grupos ou comunidades de negros foragidos, localizados dentro da mata. Eles mudavam de local constantemente, por serem perseguidos, e tinham o intuito de formar uma “comunidade negra, autônoma e livre” (CHIAVENATO, 2012, p. 139).

Todas as estratégias, na busca pela liberdade, configuram-se, como entendemos, por resistência negra, que acontecia, individualmente ou coletivamente, que

[...] vai desde as fugas para formação de quilombos e revoltas, até o suicídio, a queima de lavouras, o envenenamento de senhores e, principalmente, a utilização da dança, batuque, religiosidade e capoeira, como formas de resistir ao processo escravista e manter vivas as tradições e lembranças da África (SILVA, 2014, p. 32).

Desse modo, percebemos que os negros não foram passíveis ao sofrimento, buscavam meios de preservar sua identidade cultural e, embora “livres”, foram negados de exercer sua cidadania, justificada por meio de teorias raciais, que defendiam a inferioridade deles e colocando-os como um perigo para sociedade. Essas teorias eram utilizadas pelos dominadores, como justificativa para o tratamento como os negros.

Nas palavras de Albuquerque, Fraga e Filho (2006), em Portugal e suas províncias, o termo “raça” estava intimamente ligado à religião, ou seja, aquele que não professava a fé católica era considerado de “raça infecta” e limitava a atuação social desses povos, que incluíam não só os negros, mas indígenas, ciganos, entre outros. No decorrer do século XIX, essa concepção foi substituída pela diferenciação racial.

Nessa perspectiva, as teorias raciais surgem “para explicar as origens e características de grupos humanos” (ALBUQUERQUE; FRAGA E FILHO, 2006, p. 2014), a partir da visão científica. Os argumentos eram convincentes no período, relacionando o físico com o biológico e desfavorecendo os grupos divergentes dos brancos:

Podemos dizer que foram basicamente quatro os argumentos da “ciência racial” que tiveram grande aceitação na sociedade brasileira daquele tempo: o primeiro, que havia raças diferentes entre os homens; segundo, que a “raça branca” era superior à “raça negra”, ou seja, os brancos eram biologicamente mais inclinados à civilização do que os negros; terceiro, que havia relação entre raça, características físicas, valores e comportamentos; e, ainda, que as raças estavam em constante evolução, portanto era possível que uma sociedade pudesse ir de um estágio menos desenvolvido para outro mais adiantado, sob certas condições (ALBUQUERQUE; FRAGA E FILHO, 2006, p. 205).

Nesse sentido, é perceptível que alguns desses argumentos ainda circundam a nossa sociedade, pela repercussão naquele período, sendo difundidos para as gerações posteriores. Isto é, visto através de comportamentos e discursos das pessoas, quando passam a privilegiar, mesmo que instintivamente, os brancos e desvalorizar o negro e outras etnias, contribuindo para a intensificação da opressão racial, a qual nunca deixou de existir na vida dos negros.

A miscigenação foi um dos artefatos polêmicos dessa teoria, de acordo com os autores supracitados, pois “para alguns a “mistura racial” criava um tipo biológico e social degenerado e incapaz mentalmente, o mulato” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 205). Esse termo “provêm da palavra mula, o animal estéril que nasce do cruzamento do jumento com a égua” (Op. Cit., 2006, p. 205). Percebemos, no entanto, o surgimento de terminologias que desmerecem os negros, criando uma imagem negativa deles.

A eugenia é um movimento do século XIX, que significa “bom no nascimento”, e objetivou preservar a “raça branca”, a qual considerava-se “pura”, enquanto as pessoas de outros grupos, eram “discriminadamente consideradas inferiores e vítimas de preconceito” (GESSER; ROSSATO, 2001, p. 14). Tal movimento defendia que o comportamento humano era hereditário e que, através deste, era capaz de prever a atuação social no futuro. O movimento repercutiu na sociedade, afetando gerações.

Leis foram criadas, como a da esterilização da raça, segregação de raças, além do casamento, que não podia ser entre pessoas brancas e negras. A educação também sofreu influência desse movimento, a exemplo disso, temos as ilustrações do branco nos Livros Didáticos (LD), os quais pregavam que a família branca, de raça pura, era o modelo padrão a ser seguido, em vários aspectos, dentre eles, morais, éticos, sociais, políticos.

Tais influências induziram os negros a assimilar que os brancos eram os bons e aqueles eram passivos, que aceitavam toda forma de dominação e exploração, fazendo com que muitos não se identificassem com seus descendentes.

Grandes marcas foram deixadas na história, inclusive na do negro. Afinal, aquele que estava na condição de ex-escravizado, assumida através de sua feição, diante da sociedade,

encontrava-se em um patamar de inferioridade, enquanto o embranquecimento estava aumentando. Ser negro passou a ser marca identitária negativa e isso, possivelmente, determinaria sua posição social, seu destino.

Nesse contexto, os negros também foram privados de acesso e permanência nas instituições escolares, como apresenta Chiavenato (2012, p. 123):

Nada a estranhar, portanto, que a legislação do império proibisse os negros de frequentarem escolas, alegando que eram portadores de moléstias contagiosas. A cor desqualificava: preto, forro ou não, era negro. Assim entendia a lei que proibiu a frequência nas escolas dos negros; negava-se o acesso à educação a todos os negros, e não apenas aos escravos.

Então, podemos perceber que a cor da pele era determinante para assentir a presença nas instituições escolares. Ser negro era justificativa para a discriminação, para ser desqualificado, não obstante a condição de ex-escravizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 5) reafirma que o Brasil “estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem”.

Pressupomos que esse modelo de desenvolvimento é decorrente da imagem negativa do negro que foi introjetada socialmente, através das teorias raciais descritas neste tópico, pois “Os escravos assumiram a liberdade sem nenhuma profissionalização. A preferência pelo trabalhador imigrante consolidou o mito de que o negro era bronco e vagabundo. Ele ficou à margem da produção” (CHIAVENATO, 2012, p. 225).

A exclusão se fez presente também no trabalho: sem profissionalização (formal), os negros ficaram à margem da produção, sendo os trabalhadores imigrantes os preferíveis, além da má fama propagada na sociedade de que os negros eram preguiçosos, vagabundos, dificultando sua atuação profissional e social.

Diante do exposto, faz-se pertinente reconhecer o negro e suas inúmeras formas de resistir, mesmo diante de práticas impiedosas dos europeus, bem como apresentar o território africano, desconstruindo a concepção equivocada de uma sociedade homogênea, que se restringe à existência de escravos, à miséria e ao fornecimento de mão-de-obra gratuita, sendo necessário, como afirmam Borges, Medeiros e D’Adesky (2009), contemplar as riquezas naturais presentes no território, a diversidade de línguas, culturas, povos, formas de instituir-se, politicamente e socialmente, além da variedade nos tipos de alimentação, costumes, crenças, etnias, vestuários, entre outros.

Sabendo da diversidade encontrada no continente africano, faz-se necessário discutir também a grande contribuição firmada pelos africanos e os demais povos que constituem a pluralidade do Brasil. A instituição escolar assume esse papel fundamental na propagação da imagem positivada da diversidade existente, para que os sujeitos, que formam o entorno escolar, passem a reconhecer a formação da população brasileira.

Nesse contexto, o próximo tópico contempla uma discussão sobre o racismo, preconceito e discriminação racial, de modo a compreender o surgimento, os conceitos e as formas de resistência atualmente.

2.3 Racismo, preconceito e discriminação racial

O termo racismo surgiu em meados do século XVII no Ocidente, quando se passou a categorizar a sociedade por meio das diferenças dos estereótipos, das populações que se encontravam nos territórios que foram conquistados, propagando, assim, a ideia dual de raça: inferior, superior, atrasada, adiantada, a partir da concepção de que as diferenças intelectuais, morais, decorriam das características biológicas ou físicas (D' ADESKY, 2006).

De acordo com o Dicionário do Aurélio, o racismo é compreendido como “1 - Sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria (racismo antissemita dos nazistas)”.

Percebemos quão forte é essa palavra, que designa, de acordo com Borges et.al (2010, p. 48-49): “[...] um comportamento de hostilidade e menosprezo em relação as pessoas ou grupos humanos cujas características intelectuais ou morais, consideradas inferiores, estariam diretamente relacionadas a suas características “raciais”, isto é, físicas ou biológicas”.

Buscavam justificar os atos racistas a partir da concepção de que os negros eram inferiores em decorrência das características físicas e biológicas. Com isso, “A cor da pele, a textura dos cabelos e o formato do crânio tornaram-se então marcas fundamentais para hierarquizar os grupos e determinar o status da pessoa” (D'ADESKY, 2006 p. 33), atribuindo aos brancos o sentimento de superioridade em relação aos outros grupos étnicos. Afinal, o Brasil é África, pois “[...] fazemos parte, geneticamente de um mesmo povo, que deu origem a todos os povos” (SANTANA, 2011, p. 61), fazendo alusão à teoria que defende que a África é o berço da humanidade, e não pela vinda dos negros ao Brasil, através dos navios negreiros.

Na Segunda Guerra Mundial, o racismo foi considerado “instrumento de violência” (D’ADESKY, 2006, p. 34), pois foi nesse período que houve um grande número de genocídios em razão dos nazistas terem a intenção de subjugar as raças inferiores, sendo considerada a soberania do invasor, verdade plena.

Em 1948, houve a promulgação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, a qual reconhecia a “dimensão igualitária entre os seres humanos” (D’ADESKY, 2006, p. 35) no contexto mundial. Entretanto, é perceptível ainda o racismo no mundo e os seus efeitos psicológicos, físicos e emocionais nas vítimas dessas ações:

Esse racismo tende, portanto, a impor uma imagem depreciativa daqueles que pertencem às minorias e grupos racialmente subordinados, condenando suas vítimas a sofrer tortura de uma baixa autoestima. É uma forma de opressão perversa que pode levar suas vítimas a se considerarem inferiores intelectualmente e menosprezáveis em sua aparência física, já que o corpo e a mente são simultaneamente humilhados. Essas violências tem como objetivo fundamental paralisar as suas vítimas, de maneira a aceitar a superioridade intelectual e cultural do dominador, predispondo-as a aceitar o seu comando. (D’ADESKY, 2006, p. 38)

É perceptível a gravidade dos danos causados às vítimas pelos agressores. Se olharmos em volta, percebemos quantas pessoas negras negam sua identidade, por aceitar o que o dominador impõe como padrão e, conseqüentemente, buscam, desenfreadamente, se assemelharem a ele.

A Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, lista condutas que considera como racismo, definindo crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Qualquer prática racista, preconceituosa ou discriminatória referente à raça, cor, religião, etnia é considerado crime, sendo seus precedentes penalizados com multa e prestação de serviços à comunidade, além de ser inafiançável e imprescritível, e o sujeito será posto à pena de reclusão.

Não obstante, “a negação da existência de um problema racial ainda é dominante” (D’ADESKY, 2006, p. 66). Mascarados pela ideia de democracia racial e por estar naturalizada em nossa sociedade, muitos passam a negar sua existência e, inconscientemente, disseminam práticas racistas. Assim, “[...] de acordo com Martins, a ideologia da democracia racial, dá crédito a ideia de que, uma vez abolida a escravidão, os ex-escravos adquiriram cidadania imediata, com oportunidades iguais e amplas possibilidades de mobilidade social” (D’ADESKY, 2006, p. 67).

O mito da democracia racial permeia a nossa sociedade, que passa a negar a existência do racismo ou preconceito racial e discriminação racial, pressupondo a passividade existente

nas relações estabelecidas no território, como se as contribuições culturais, deixadas pelos diferentes grupos étnicos, se tornassem uma só identidade, a territorial, consentindo a ideia de que, após a abolição, os ex-escravizados foram agraciados com cidadania, direitos e oportunidades iguais.

Nessa perspectiva, o preconceito consiste em um *pré*-conceito em relação a algo ou alguém, a partir de uma visão específica, referência, “articulada a sua própria cultura” (D’ADESKY, 2006, p. 32), ou seja, quando formulamos um conceito sobre uma pessoa ou uma sociedade que não conhecemos.

Dessa maneira, notamos que os preconceitos fazem parte da sociedade e que erradicá-los é uma tarefa difícil, pois “a perspectiva crítica exige mais esforço do que a simples aceitação de ideias falsas, mas as quais estamos acostumados e que nos favorecem” (BORGES, *et. al.* 2009, p. 53).

Kouryh (2013) explica, gramaticalmente, o que é o preconceito, iniciando a partir do significado do prefixo (*pré*), o qual “indica aquilo que aconteceu anteriormente o que foi fixado ou determinado antes de” (KOURYH, 2013, p. 5), até chegar ao preconceito que, segundo a autora, “é a formulação de uma ideia antes da conclusão do seu estudo” (KOURYH, 2013, p. 15). Porém, sabemos que o preconceito carrega consigo a ignorância no seu sentido real, pois as pessoas não possuem conhecimento sobre determinados assuntos, lugares, pessoas, crenças, etnias, formulando e/ou rotulando ideias sem qualquer embasamento.

Em sequência, a Lei 12.288/2010, considera discriminação racial ou étnico-racial como

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010, p.7-8).

A discriminação racial ou étnico-racial é concebida a partir da prática distintiva, apoiada em raça, cor ou origem nacional, com o objetivo impedir o outro de desfrutar dos seus direitos e liberdade.

Dessa forma, a discriminação, o preconceito e o racismo são práticas que podem ser vistas comumente em nossa sociedade em diversas áreas, alimentadas pelo capitalismo, que nos revela a desigualdade existente. Entretanto, torna-se dever do Estado garantir iguais

direitos de oportunidades, de modo a reconhecer o cidadão brasileiro, independentemente de raça, cor de pele e etnia em diversas esferas sociais.

Nessa perspectiva, os negros são grande parte da população marginalizada, que são vítimas de injustiça, aqueles que não concluíram os estudos, que estão dentro de porcentagens altas de criminalidade, nos presídios (64% - r7 notícias) e outras esferas. E dentre os inúmeros casos de preconceito, racismo e discriminação racial expressos diariamente, temos o caso de um jovem negro que passou 5 (cinco) meses preso por engano, acusado, injustamente, de ter roubado um estabelecimento (G1 – globo.com). Outro caso foi o da juíza que afirma que “o réu não possui o estereótipo padrão de bandido, possui pele, olhos e cabelos claros, não estando sujeito a ser facilmente confundido” (extra. globo). Então, surge a indagação: o que seria estereótipo de bandido?

Com efeito, “Atribuir a cor da pele a qualquer tipo de comportamento moral-ético, qualquer associação ao desenvolvimento da inteligência, revela, somente, o completo desconhecimento sobre a função da melanina, além de ser um ato de pura ignorância” (KOURYH, 2013, p. 27).

A cor da pele é um dos propulsores de ações racistas, discriminatórias e preconceituosas em nossa sociedade. Porém, ela é determinada por uma substância chamada melanina. Essa substância é uma proteína e tem por função contribuir para a pigmentação da pele e cabelo, não se relacionando com a formação do caráter de uma pessoa, nem com o comportamento do indivíduo.

Faz-se necessário enxergar a realidade como ela é, e perceber que o negro tem um espaço determinado para ser ocupado. O negro, ao ser colocado ao lado do branco, tende a ser considerado inferior, pois no discurso (e na prática, por vezes), ele “não pode” ascender profissionalmente e, se isso acontece, são desafiados, por terem saído do lugar que lhe foi destinado.

Nos últimos anos, foram criadas políticas de reparação, com o intuito de suprir os danos psicológicos, físicos, materiais, sociais, causados no período escravista, buscando o “reconhecimento, valorização e afirmação de direitos” (BRASIL, 2004, p. 11). Reconhecimento este que implica na justiça e direitos iguais no que diz respeito ao social, à cultura, à economia, entre outros.

Isso propõe mudanças nos discursos, práticas, tratamentos; no conhecimento acerca da história e cultura do povo negro, de modo a desconstruir o mito da democracia racial; no questionamento sobre as relações étnico-raciais estabelecidas; na valorização e respeito aos

descendentes negros, sensibilizando as dores e o sofrimento vivido por estes, entre outros (BRASIL, 2004).

O Movimento Negro Unificado (MNU) se refere a um grupo de pessoas negras, que busca combater o racismo, o preconceito, a discriminação racial, através de lutas. Organizado, em meados século XX, esse movimento desenvolveu diversos atos de cunho cultural, político, como também assistencial, contemplando as populações negras.

Esses grupos são de diversas localidades e formam várias entidades, que se unem com o mesmo propósito, de promover a integração do negro na sociedade, através da busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Manifestações de resistência foram realizadas por meio do sincretismo religioso e também por festas populares, desenvolvidas através da religiosidade nas irmandades ou terreiros.

Nas palavras de Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 290), a formação do Movimento Negro “contestava a ideia de que se vivia uma democracia racial brasileira, ideia que os militares adotaram na década de 1970”. Os autores ainda destacam que a esquerda brasileira justificava a desigualdade e os preconceitos raciais como decorrência da exploração da classe dominante no sistema capitalista, sendo a revolução socialista a solução.

Vale dizer que o MNU foi responsável por várias conquistas sociais, inclusive, a promulgação da Lei 10.639, de 2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental, assim como o Estatuto da Igualdade Racial. Assim, tal lei é apresentada como um marco desse Movimento, a qual concretiza os avanços referentes à luta dos negros pelo reconhecimento e igualdade e direitos. “[...] No percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais”⁶ (BRASIL, 2006, p. 19).

Nesse contexto, é notável que várias conquistas foram alcançadas pela população negra na sociedade atual, entretanto, é pouco, diante de tudo que os nossos ancestrais viveram. Por isso, é de suma importância, desde a infância, procurar desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao conhecimento acerca da origem do sujeito e proporcionar vivências que o aproximem dos povos formadores do nosso Brasil. Como visto na citação anterior, a educação é tratada como instrumento para a promoção e o combate às desigualdades sociais e raciais; é por meio dela que se pode mudar o contexto social.

⁶ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Desse modo, o capítulo a seguir traz o papel da escola na construção da identidade negra, a partir da Educação Infantil (EI), compreendendo-a como espaço promotor de reflexão e discussão sobre a temática, bem como integração desta em práticas cotidianas.

3 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, a Educação Infantil (EI) é derivada de um processo que contou com a participação social, através dos movimentos (trabalhadores, mulheres, comunidades), que resultaram na estrutura vigente. Esse período da infância (0-5 anos), considerado como primeira fase da vida humana, é de suma importância para construção da identidade da criança, através da ampliação das suas relações. Sabendo disso, esse capítulo destaca uma breve história da Educação Infantil (EI), para então compreendermos como se dá a construção da identidade negra.

3.1 A Educação Infantil

A educação se efetiva “de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes [...] para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica” (§ 2º do Art. 3 da Resolução 02/2015). Perante o exposto, é notável que a educação não se restringe ao âmbito escolar, mas aos processos formativos, que são desenvolvidos em vários espaços sociais (família, comunidade, trabalho), porém, ela se efetiva nas instituições educativas, por meio de práticas pedagógicas que contribuem para formação cidadã.

A Educação Infantil (EI), por sua vez, é compreendida como etapa básica da educação, sendo necessária para a promoção do desenvolvimento pleno e integral da criança, como também é um espaço de socialização, interação e desenvolvimento, que possibilita à criança ser, em sua totalidade, e por isso estas não são chamadas de alunos.

Vale lembrar que a Educação Infantil (EI) é “oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos [...], que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno” (BRASIL, 2010, p. 12), como também é dever do Estado garantir a presença de crianças em instituições públicas, gratuita e de qualidade, sem critérios de seleção. Foi reconhecida, através da Constituição Federal de 1988, que afirma ser um “direito social da criança” (BRASIL, 2010, p. 7).

As concepções de infância e criança vêm se modificando, historicamente, de acordo com as transformações sociais. Por muito tempo, a visão de “mini adulto” prevaleceu, como ressalta Oliveira (2002, p. 58):

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar. [...] Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período da dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social.

Nessa perspectiva, percebemos que as crianças eram envolvidas em práticas adultas, de modo que elas cresciam imersas em suas “ações futuras”. Ao alcançar sua dependência física, a criança passava a ajudar os adultos nas atividades diárias, aprendendo, assim, o básico para se integrar socialmente.

Segundo Faria (2009), existe uma diferença entre criança e infância. Para muitas pessoas, essas disparidades são despercebidas. Mas, o autor define que a infância deve ser compreendida como uma “construção social” enquanto criança, existe desde os primórdios da humanidade. De acordo com Kramer (1995 apud FARIA, 2009, p. 20), entende-se a infância como oposição à fase adulta, identificada ora pela falta de idade ou “maturidade”. Entretanto, é de grande valia considerar a criança a “luz da construção histórica e social” (op.cit, p.20) e não como um ser biologicamente definido, no que diz respeito às etapas etárias.

As DCNEI's (2010) definem a criança como um

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, 2010, p. 12).

Nota-se que a concepção de criança e infância está fortemente ligada ao contexto social no qual se está inserido, havendo contrastes nas relações estabelecidas. O que hoje é uma prática incomum, por exemplo, em algum momento histórico era comum na sociedade. A concepção definida pelas DCNEI's é decorrente de uma construção histórica, que reconhece a criança atuante na sociedade, produtora de cultura, construtora de sentidos.

Na sociedade atual, permeada pela tecnologia, é imprescindível compreender a criança imersa dentro desse contexto, para então desenvolver posturas conscientes de como deve ser feito o trabalho pedagógico, visto que vivemos um período em que os valores sociais estão se dissipando em relação à infância.

Cordeiro e Coelho (2006, p. 882 apud FARIA, 2009, p. 8) ressaltam que “[...] a criança desse novo tempo possui outras características, necessidades não encontradas outrora fruto da nova ordem estabelecida pelos ditames da globalização e do neoliberalismo”. E,

nesse sentido, percebemos como a mídia, através da propagação de informações, contribui para a nova aparência da infância, como criança receptora e consumidora, e o quanto essas mídias influenciam na construção identitária da criança.

Há mais de 15 anos, crianças com 6 (seis) anos de idade não estavam integradas ao Ensino Fundamental (EF). Porém, com a mudança na estrutura educacional, através da Lei nº 11.274/2006, ampliou-se a etapa do Ensino Fundamental (EF) para nove anos. Sendo assim, as crianças de seis anos, inseridas nessa etapa (Ensino Fundamental), e apenas crianças de 0 a 5 anos integram-se até o dia 31 de março e 6 anos, após esta data, a Educação Infantil (EI) por direito.

Um dos fatores que impulsionaram a ampliação da criação de espaços para o atendimento da criança foi a inserção de mulheres sendo contratadas nas fábricas, no período industrial. Estas passaram a exigir seus direitos, os quais englobam a construção de instituições voltadas para o cuidado às crianças no horário de trabalho. Dessa forma, o governo foi pressionado a criar “creches, escolas, maternais e parques infantis”. (OLIVEIRA, 2012, p. 23).

No Brasil, além do atendimento para com as crianças, cujas mães trabalhavam nas indústrias, havia, também, o atendimento aos filhos das empregadas domésticas, referindo-se apenas à higienização, segurança, alimentação, sendo chamadas de Rodas dos Expostos.

Dentro desse viés, Oliveira (2012) relata que, no final do século XIX, quase 20 anos depois da criação dos jardins de infância, sob a responsabilidade de entidades privadas, foram criados os primeiros jardins de infância públicos, que atendiam parte da população. Em um primeiro momento, houve uma visão puramente assistencialista e compensatória, pensando nas crianças encontradas culturalmente carentes (órfãs, abandonadas).

A creche, a princípio, foi introduzida como estabelecimento de caráter unicamente assistencialista, onde frequentavam crianças de pais menos favorecidos economicamente, que não tinham com quem deixar seu(s) filho(s), associando à terminologia: “creche” e “criança pobre”. Essa concepção ainda é fortemente marcada nos dias atuais, muitas vezes, com preconceito ao desconsiderar as contribuições oferecidas pela instituição na construção da autonomia da criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral, fortalecendo a imagem de criança pobre e creche. Enquanto, a “pré-escola” é concebida como etapa de preparação para escola, como o próprio nome propõe, com o intuito de reduzir a quantidade de evasões e reprovações no ensino posterior (Ensino Fundamental).

Na contemporaneidade, essas instituições devem proporcionar às crianças experiências que auxiliem no seu desenvolvimento integral, que contribuam para conquistas referentes à

capacidade motora, psíquica e social, as quais devem ser trabalhadas integradas às funções pedagógicas. A interação entre si, proporciona que a criança, através dos eixos que estruturam a cultura infantil, possa superar seus medos, recriando cenas de seu cotidiano, de modo a representar, através da fantasia, os adultos, favorecendo a ampliação da sua visão de mundo.

A ludicidade, nesse contexto, permite que a criança atribua significado a sua vivência, servindo de facilitador da aprendizagem e desenvolvimento. São nesses momentos lúdicos que a criança interage com o mundo em que ela vive e faz relação entre a fantasia e o real, de forma prazerosa; é onde ela faz descobertas, aguça sua criatividade e estabelece suas relações sociais.

É perceptível a contribuição das instituições de Educação Infantil (EI), na formação da autonomia da criança e, conseqüentemente, da sua identidade, bem como dos demais aspectos (afetivo, social, cognitivo). Vale salientar a importância do cuidar e educar, indissociável nesse processo.

3.2 Construção da Identidade

É na infância que a criança se constrói integralmente dentro de um espaço formal, através do processo de socialização, que, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento humano. De acordo com Cavalleiro (2014, p. 16), “a socialização primária consiste na inserção de um indivíduo na sociedade já construída antes de sua existência e, que este irá interiorizar regras apresentando/significando o mundo social”.

O processo de socialização se intensificará no período escolar, pois a criança terá contato com outros indivíduos, de idades semelhantes ou não, e adultos, que lhes possibilitarão outras leituras de mundo, contribuindo, assim, na construção da sua identidade. Desse modo,

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissolúvelmente ligada ao processo de socialização *tout-court*. Daí, pode-se afirmar que uma das funções da socialização é da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideias ou modelo de pessoa definido pela sociedade (BORGES; PEREIRA, 1987 apud CAVALLEIROS 2014, p. 19).

Diante do exposto, percebemos que a construção da identidade está intimamente ligada ao processo social do sujeito, ou seja, construído a partir do processo de socialização,

em que a criança irá internalizar papéis sociais básicos. Esse processo tem como funcionalidade a construção da pessoa humana dentro das referências apresentadas.

No dicionário Aurélio, a identidade é compreendida como “Circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja”. Nesse sentido, podemos considerar a identidade como a percepção que temos de nós mesmos, resultante da percepção de como os outros nos veem. Já Michaelis⁷ conceitua a identidade como “série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las”, ou seja, a identidade como meio de distinguir algo ou alguém, a partir de suas características pessoais.

Seja a partir das percepções ou das características, a identidade deve ser considerada como um processo dinâmico, que se perpetua durante a existência do indivíduo, formando teias sociais que se entrelaçam por meio das relações estabelecidas socialmente.

Assim, a criança, dentro do espaço escolar, tem a oportunidade de vivenciar situações que lhes possibilitarão o reconhecimento enquanto sujeito constituinte na sociedade. É também nesse espaço que a criança, a partir da alteridade, na relação como o outro, irá construir sua identidade pessoal e coletiva⁸.

Dessa maneira, faz-se necessário buscar alternativas para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento saudável da criança, pensando no tipo de significado que ela está dando nas relações estabelecidas socialmente.

É na infância que a criança forma suas bases psicológicas, momento em que ela passa a introjetar valores. Então, os gestos, as palavras, a afetividade, o olhar são fatores importantes no processo de formação da identidade.

Stuart Hall (2006), em *A identidade cultural na pós modernidade*, argumenta que as transformações estruturais e institucionais, derivadas do processo de globalização, têm gerado a descentração ou deslocamento do sujeito, “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 9), ou seja, a crise de identidade.

O autor supracitado explica como ocorre essa mudança a partir das três concepções de sujeito, para então chegar ao sujeito pós-moderno. Esse percurso nos permite compreender a formação identitária do sujeito em diferentes momentos históricos, que resultaram no sujeito pós-moderno, o qual é constituído não só por uma identidade, mas, por várias.

⁷ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

⁸ GOMES (1995, p. 43) conceitua identidade pessoal como aquilo que diferencia cada um de nós e coletiva/social, aos referenciais coletivos de inserção a um grupo.

A primeira concepção, apresentada por Hall (2006), é a dos iluministas. Estes pensavam um sujeito unificado, que, desde o seu nascimento, possui o núcleo interior que se desenvolve no decorrer da sua vida, mas que permanece semelhante, ou o mesmo, em todo o percurso.

Em contraposição, temos a visão/concepção sociológica do sujeito, sendo este um ser mutável, que se constitui na relação entre o “eu e a sociedade”, valorizando a presença de pessoas importantes para este sujeito, que lhes apresentarão valores e regras sociais, ou seja, dentro dessa perspectiva, o sujeito irá dialogar, continuamente, entre o interior e o exterior, formando e modificando o “eu real”. Vale ressaltar que cada contribuição, tanto dos iluministas quanto dos sociólogos, relacionam-se com o período histórico e o seu entorno, e que foi um processo até chegar ao sujeito “pós-moderno”, de acordo com o autor.

O sujeito “pós-moderno” é entendido a partir da compreensão das concepções apresentadas acima. Tínhamos uma visão individualista do sujeito e sua identidade, de acordo com os Iluministas; em seguida, uma visão dos sociólogos, que nos apresentam um sujeito social. Percebemos que houve uma mudança, trazendo consigo um sujeito fragmentado, composto não unicamente de uma cultura, mas, por várias, que podem ser contraditórias ou não resolvidas. O sujeito pós-moderno é aquele que não possui uma identidade fixa, mas identidades que são definidas historicamente e que, embaralhadas, direcionam o sujeito a assumir identidades em diferentes momentos da vida (HALL, 2006).

Para compreendermos, faz-se necessário voltarmos há uns anos atrás e perceber que as pessoas tinham uma vida mais tranquila, por consequência, não havia a desorganização quanto a sua identidade (concepções sociológica e iluminista), o ser possuía uma identidade unificada e estável. Em contrapartida, atualmente, na pós-modernidade, a vida das pessoas está mais agitada; devido ao processo de globalização, as tomadas de decisões são exigidas rapidamente, possibilitando as contradições, que são consideradas normais.

Essa mudança trouxe consigo a crise de identidade, como exposto anteriormente, pois não há algo fixo, as relações são líquidas, gerando as doenças psíquicas da época (depressão, ansiedade). O sujeito passa a assumir diferentes identidades e, inclusive, contraditórias, em fração de tempo, de acordo com o que lhe é exigido socialmente, pois este se encontra fragmentado.

Diante do exposto, é de suma importância reconhecer a criança como sujeito constituinte dessa sociedade líquida e que assume diversos compromissos (natação, balé, inglês, judô, escola), mesmo na infância, direcionando-a a aceitar várias identidades. Dessa

maneira, a atuação docente é imprescindível nesse processo, interferindo, positivamente ou negativamente, na vida da criança.

3.2.1 Identidade Negra

Este subtópico é iniciado com a reflexão de Garvey (s.d, s/p): “um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes”. Essas palavras nos remetem ao seguinte entendimento: sem conhecer a nossa ancestralidade, a nossa história, nós ficamos sem estabilidade.

Em contrapartida, o sujeito que cresce conhecendo suas raízes, sua origem, sua história, passará a gostar de si, a se posicionar, a valorizar seus traços, a gostar do seu cabelo. Afinal, gostar do cabelo é, sobretudo, gostar do seu corpo, o cabelo é fundamental, uma marca identitária. Nessa medida, Gomes (2002, p. 2) destaca que:

Ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. Essa identidade é vista [...], como um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora.

Desse modo, a identidade negra tem muito a ver com a autoimagem, com a forma como as pessoas se veem, sobretudo como o negro é visto pelo outro. Quando se é despertado desde a infância ao sentimento de pertença, a criança passa a se identificar consigo mesma, pois estamos acostumados a olhar para o espelho e não gostar do que se vê. Ao observar a beleza do outro e ao se convencer que o outro é mais, passa a enxergá-lo como ponto de referência, em decorrência da visão eurocêntrica presentes em nossa sociedade.

Gomes (2002) se refere à identidade negra ao se tornar negro, como descrito abaixo:

Quando penso em identidade negra, sempre me reporto ao que a psicanalista Neusa Santos Souza sabiamente escreveu: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua. No corpo negro e mestiço do brasileiro e da brasileira, a africanidade, como conformadora da identidade negra, incorpora e, ao mesmo tempo, extrapola

os sinais diacríticos. Ela está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo.

A autora, como exposto, se reporta ao “ser negro” na perspectiva do “tornar-se negro”, defendido pela psicanalista Neusa Santos Souza, provocando uma reflexão acerca da maneira como o tornar-se negro se constitui socialmente e individualmente, considerando a africanidade e brasilidade presentes no corpo e nas manifestações culturais numa mútua relação. De fato, a identidade negra, nessa perspectiva, nos permite contemplar as conexões presentes em nossa sociedade, pois, mesmo diante da miscigenação, continua carregando a africanidade, a qual é compreendida como conformadora da identidade negra.

Nas palavras de Soares (apud REIS, s/d, p. 28): “a construção da identidade negra encontra na infância uma fase de grande aproveitamento, pois, essa etapa da vida é um momento em que as crianças estão mais suscetíveis à aprendizagem, visto que começam a se reconhecer enquanto ser humano”.

Por esse motivo, a instituição formadora precisa assegurar vivências que contribuam na estruturação da autoestima da criança, pois, quando o ambiente não é saudável, a criança tende “a se fechar”, gerando insegurança, medo, sentimentos de incapacidade e que influenciarão nas relações futuras. E, como colocado pelo autor citado, é nesse período que a criança está suscetível à aprendizagem, pois ela vai se reconhecer enquanto sujeito constituinte da sociedade. A partir da concepção exposta anteriormente, o autor infere que:

O racismo trouxe para a população negra uma invisibilidade e a colocou à margem da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade em relação às demais etnias. O que se confirma é que tudo isso influencia diretamente na formação da identidade desses sujeitos, tendo em vista, a forma como provocada toda essa representação e de como o racismo afeta esses sujeitos logo na primeira infância. (REIS, s.d, p.27)

Esse trecho faz alusão ao que já foi exposto neste trabalho: a história do negro, a visão negativa do seu estereótipo, que trouxe uma invisibilidade a estes sujeitos. Por isso, não dá para negar a existência do racismo em nossa sociedade e os impactos causados pelos agressores nas vítimas. Faz-se necessário pensar na imagem positiva do negro, do cabelo em si, bem como outros elementos que constituem a estética negra.

A visão deturpada do negro, construída a partir de teorias raciais, em que os brancos são superiores, dificulta a formação da identidade do sujeito, induzindo o negro a sentir a

necessidade de “embranquecer”, negando sua cultura, suas raízes, buscando se encaixar nos padrões europeus e fazendo com que o próprio negro propague o preconceito, como forma de fugir das atitudes preconceituosas, racistas e discriminatórias que circundam a sociedade. (QUEIROZ et. al, 2018).

Dessa maneira, devemos refletir sobre o papel da escola frente à diversidade cultural encontrada nesse ambiente e sua importância na promoção de boas relações, através da inclusão dessa temática no planejamento escolar, pois, por muitas vezes, acontece a perpetuação das diferenças, como a desigualdade, e da visão do negro como inferior. Esse olhar para com o grupo étnico/racial supracitado, é crucial no processo de valorização identitária e sob as diferenças, entretanto, os mesmos olhares podem estigmatizar, segregar, negar.

3.3 Propostas pedagógicas para o ensino da temática afro-brasileira e africana na Educação Infantil (EI)

Na Educação Infantil (EI), como vem sendo proposto, é importante introduzir a cultura afro-brasileira e Africana, de modo que haja o reconhecimento do pertencimento à cultura negra desde criança, a fim de desconstruir paradigmas e (re) valorizar a cultura negra, enxergando a sua história com um novo olhar e enaltecendo sua beleza; o cabelo crespo, símbolo dessa identidade, e suas facetas, seus diversos modos de ser, de maneira que os negros e as demais etnias da instituição passem a reconhecer o valor dessas pessoas na história do Brasil. Assim,

[...] É papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Sendo assim, a instituição escolar deve ser vista como lugar de acolhimento, respeito e diálogo, a fim de despertar nos sujeitos constituintes a confiança, formando, assim, cidadãos que respeitam e que enxerguem o seu envolvimento com um olhar democrático, valorizador, bem como um ambiente propulsor de discussões acerca da temática e como um local promotor da transformação, em que poderá desconstruir a visão equivocada e estereotipada criada em relação ao negro. E, para tanto, deve haver um corpo docente que exerça seu trabalho na

perspectiva de inclusão, dispondo de espaços para os diversos conhecimentos/saberes, bem como a pluralidade, presentes no cotidiano escolar e sala de aula:

Promover a reflexão sobre a imagem de criança que dá suporte às práticas dos(as) educadores/as possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade. Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos existir. Para tanto é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças. Isso exigirá um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de “leitura” (decodificação dessas manifestações) pela educadora, seja na relação criança – criança, adulto – criança, criança – família, criança – grupo social (BRASIL, 2006, p. 32)⁹.

Que imagem eu tenho das crianças? Como eu poderei trabalhar a temática, de modo a contemplar a todas? Será que todas as crianças são iguais? Tais indagações permitem abraçar as diferenças e contemplar as especificidades e subjetividade de cada criança, por meio de uma prática integradora. Esta exigirá um olhar minucioso sobre as manifestações das diferenças nas relações estabelecidas entre as crianças.

Nas palavras de Gomes (2002), o primeiro passo a ser dado pelas educadoras é reconhecer. Reconhecimento este que implica enxergar a pluralidade existente em nosso país, de modo a repensar as ações pedagógicas, pensar as intervenções conscientes de que em nosso território vivemos sob o mito da democracia racial e sensibilizar quanto a ação docente, compreendendo a complexidade existente na formação da identidade negra.

Nesse sentido, na instituição escolar, há várias possibilidades de se trabalhar a temática, como veremos no decorrer deste tópico. As DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – indicam que as propostas pedagógicas deverão assegurar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como, o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Dessa maneira, propor vivências com os grupos culturais étnicos divergentes é de suma importância, para alargar os padrões de referência e identidade, através do diálogo e conhecimento acerca da diversidade.

Sabemos que o processo de construção da identidade passa inevitavelmente por referenciais, apresentados a criança, destacamos os brinquedos, personagens de desenhos animados, bem como a literatura infantil. A criança encontrará nesses meios personagens

⁹Ministério da Educação – Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

principais, como as princesas, as heroínas, e que, geralmente, possuem o padrão europeu e o mesmo enredo: princesas frágeis, que estão esperando um príncipe, com o mesmo padrão, para que sejam felizes para sempre.

Diante disso, as crianças vão crescendo, internalizando que os padrões de beleza e de bondade, apresentados nas histórias, são ideais, e passam a querer se identificar com os personagens (“*eu sou essa*”). As crianças, com os traços europeus, vão se sentindo privilegiadas, por se assemelharem, fisicamente, aos traços da princesa ou do príncipe da história. Já as negras buscam “se aparentar” com estes ou passam a alimentar sentimento de inferioridade.

Mariosa (2011, p. 44) nos diz que “a literatura infantil é essencial no processo de aprendizagem de crianças, especialmente da leitura da escrita”. Acrescentamos, ainda, a importância desta na construção da identidade da criança. Por esse motivo, é de suma importância trabalhar literatura afro-brasileira, de modo a despertar o respeito às diferenças entre crianças brancas e negras.

Atualmente, há muitos livros que tratam sobre a história dos afro-brasileiros, abordando o cabelo, a cor da pele, a religiosidade, a fim de romper com as representações que inferiorizam os negros, como: *O cabelo de lelê* (Valéria Belém), *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado), *Meninas negras* (Madu Costa e Rubem Filho), *A África de dona Biá* (Cedic), *A princesa Anastácia* (Elma), *Pretinho, meu boneco querido* (Maria Cristina Furtado), entre outros, retratando “situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana” (MAIROSA, 2011, p. 45). Com efeito,

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010 apud MARIOSA, 2011, p. 35).

Sabendo disso, a instituição escolar tem o papel fundamental na escolha dos livros, devendo optar por livros que apresentem uma imagem positiva do negro, contribuindo para uma identidade positiva do sujeito, como também proporcionando uma reflexão sobre a

diversidade aos alunos não negros. Quando o negro é posto como protagonista na história, a criança negra passa a se identificar com o/a personagem, despertando o sentimento de orgulho de serem quem são, da sua história.

Outra maneira de despertar o sentimento de pertença ao grupo étnico é a presença de brinquedos, a exemplo de bonecas e bonecos negros em sala, de modo a combater o racismo, através da brincadeira, pois, quando as crianças passam a se identificar com os brinquedos, de forma afirmativa, elas fortalecem sua identidade, reforçam a autoestima e passam a valorizar sua ancestralidade. Afinal, é através da brincadeira que a criança fantasia, cria, reinventa e dá significado ao mundo que lhe cerca, assim como desenvolve conhecimentos.

As brincadeiras oriundas da África são uma ferramenta lúdica que a educadora poderá utilizar na relação ensino-aprendizagem, de forma que as crianças passem a conhecer a temática afro-brasileira, mesmo de forma não diretiva. A exemplo das brincadeiras, temos: pega-pega (picula), escravos de Jó, pular elástico, entre outras.

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (EI), trazidos pelas DCNEI's e ressaltados na BNCC – Base Nacional Comum Curricular – temos a brincadeira e interações, compreendidos como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e que são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações [...] o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 35). Diante do exposto, percebemos a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, podendo ser identificadas as expressões de afetos, resolução de conflitos, etc.

A realização de projetos também é um meio de se trabalhar a temática, de forma sistemática, na qual acontece a ampliação do estudo acerca da cultura afro-brasileira e africana na instituição, abrindo espaço para a valorização das diferenças e diversidade, aproximando os sujeitos da cultura. Apesar de ser uma prática acontecida em período determinado, esta é importante, pois, de forma mais ampla, aprecia as especificidades culturais.

Outro fator importante, no processo de construção da identidade, é a afetividade. Santana (2006, p. 31) nos traz que:

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período.

Nesse viés, o adulto é referência para as crianças. Então, quando o discurso do adulto valoriza o sujeito, ele passa a criar uma imagem positiva de si, bem como o toque, pois, é através deste que a criança se sentirá vista. O olhar é preponderante, também, nesse processo, contribuindo, assim, para os significados que a criança vai atribuir aquilo que a cerca:

Faz-se necessário que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças. A educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que ela constrói uma auto-imagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.

Neste sentido, é válido considerar a dimensão da educação, enxergando a solidariedade também como algo relevante no processo de construção da identidade, pois, não há aprendizagem sem a troca de afeto, sem o cuidado, sem atenção, sem a empatia. Embora muitas educadoras resistam a essa relação de troca mútua.

A mídia também é um forte influenciador da construção da identidade da criança, pois é algo comum, que a maioria tem acesso. Então, o processo de globalização permitirá a criança, explorar, pensar, expressar, etc. Por isso, a importância de introduzir nas propostas pedagógicas o uso da tecnologia de modo geral, envolvendo a democratização do acesso ao conhecimento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia norteadora desta pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, de natureza etnográfica, como também quantitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa etnográfica consiste no estudo de um grupo ou povo. Córdova (2009, p. 41) apresenta algumas características específicas desse tipo de pesquisa, que são:

O uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório. Exemplos desse tipo são as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta.

Nesse viés, buscamos aporte teórico com autores da área e documentos norteadores, como Gomes (2006), Cavalleiro (2014), Albuquerque e Fraga Filho (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017), dentre outros.

. Posteriormente, houve a coleta de dados, através da observação participante, descrevendo no diário de campo os comportamentos, práticas em sala de aula dos sujeitos constituintes e a realização das entrevistas com as professoras do maternal e pré-escola de uma Creche Municipal da Cidade de Campina Grande/PB e alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, para então analisarmos as entrevistas.

Participaram deste estudo, quatro professoras da Educação Infantil (EI), das turmas do maternal e pré-escola (3-5 anos) da Rede Municipal de Ensino, localizada na Cidade de Campina Grande, na Paraíba, no turno da manhã, bem como duas mulheres que possuem o cabelo crespo, alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba; uma usa produto químico no cabelo e outra está no processo de transição capilar, de modo que, através de relatos, irão compartilhar lembranças da infância, nas quais sofreram preconceitos raciais e as marcas deixadas na construção da sua identidade enquanto negra, totalizando seis participantes.

Como critérios de inclusão utilizamos: 1) Ser professora da Educação Infantil; 2) Ser professora da Rede Municipal de Ensino de turmas de maternal e pré-escola; 3) Ser mulher negra, que sofreu discriminação no período escolar; 4) Assinar e apresentar o Termo de

Consentimento; 5) Desejar participar da pesquisa. Foram dispensadas da pesquisa professoras e mulheres que não estão enquadradas nos termos supracitados como critérios de inclusão.

Primordialmente, buscamos aporte teórico, para subsidiar a pesquisa, com autores da área, os quais possibilitaram um novo olhar sobre a temática. Registramos no diário de campo os detalhes das observações da rotina em sala, no período que compreendeu do dia 06 de maio de 2019 ao dia 24 do mês de junho deste ano, para então buscarmos atingir os nossos objetivos.

Em sequência, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as professoras dos maternais e pré-escolas da instituição com base no diário de campo, bem como a entrevista narrativa com as alunas do curso de Pedagogia. A estruturação das entrevistas semiestruturadas se baseou nas observações e se encontra em apêndice neste trabalho.

As participantes foram receptivas, bem como todo o corpo técnico da instituição escolhida, por ter realizado o estágio obrigatório nesta. Algumas se mostraram interessadas na temática e lembraram fatos que vivenciaram em suas trajetórias enquanto docentes; outras se apresentaram apreensivas com a nossa presença, mas não hesitaram em participar da entrevista e conceder a sala para observação.

As alunas do Curso de Pedagogia também se dispuseram em participar da entrevista narrativa sem nenhum problema, muito pelo contrário, permitindo-as lembrar da sua infância. Todas terão sua identidade preservada, as professoras serão identificadas no texto com nomes fictícios e as alunas com os códigos M1 e M2.

O período de observações, bem como entrevistas, embora, pouco tempo, foi enriquecedor, tanto para mim, enquanto pesquisadora/entrevistadora, quanto para as professoras e alunas, que refletiram sobre a importância da temática na Educação Infantil (EI).

A princípio, ao finalizar as entrevistas, fizemos as transcrições, detalhando gestos, sons, possibilitando uma análise mais aprofundada das respostas. Posteriormente, foi enviado às participantes os arquivos com suas respostas revisadas, para que elas lessem e se sentissem à vontade para modificá-las. Porém, nenhuma solicitou reajuste, permitindo, assim, a utilização de suas respostas neste trabalho.

A análise, a partir de BAUER (2013), fundamenta-se na busca por semelhanças e diferenças após a transcrição das entrevistas, com uma leitura vertical e horizontal de todas as transcrições. Essa prática exigiu várias leituras dos dados informados, de modo a identificar o solicitado. A categorização também faz parte do processo de análise, em que aconteceu após a seleção de semelhanças e diferenças, definimos as seguintes: cor; formação e prática docente sobre a temática; existência de racismo nas relações e cabelo crespo.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

“Ter que lidar com esse processo identitário não é coisa fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude.”
Gomes (2002, p. 44)

Neste item, abordamos as narrativas das participantes da pesquisa (professoras de Instituição de Educação Infantil e alunas do curso de pedagogia da Uepb), de modo a compreender as práticas e os desafios encontrados e enfrentados para o desenvolvimento da temática afro-brasileira e africana na Educação Infantil (EI) em seu cotidiano escolar. Os nomes descritos são pseudônimos, prezando, assim, pelo anonimato das participantes. Este item está dividido em tópicos, enfatizando as categorias elencadas, de forma a contribuir para a compreensão do leitor/a.

O debate acerca da temática em questão na Educação Infantil (EI), como vimos no capítulo anterior, é de suma importância, para que as crianças cresçam, valorizando a diversidade e respeitando uns aos outros, com suas especificidades. Nesse contexto, com a categoria: **existência de racismo**, as professoras da Creche afirmam que já presenciaram cenas racistas entre as crianças com relação à cor da pele e textura de cabelo:

Na verdade, quando a gente iniciou essa questão da temática racial, afro na Creche, foi por conta de situações de crianças que não queriam brincar com bonecas negras, na minha sala especificamente. Eu estava no pré I, 4 anos, e foi o primeiro dia da criança na Creche. Quando ele sentou perto de mim, no intervalo, viu uma menina negra, subindo no escorrego e disse: - tia, eu não gosto de brincar com crianças daquela cor. Eu disse: - como assim? A criança disse: criança preta, daquela cor. Eu disse: - então você não gosta de brincar com tia, porque tia é preta. Eu me coloquei como recurso. A criança fez: - não, mas contigo eu brinco. E foi o primeiro dia, então, isso me assustou muito. Quando a criança entrou na sala, não queria sentar perto de meninas, então, ele nem queria sentar perto de crianças negras e nem meninas. Foi quando desenvolvi um trabalho. Tinha uma boneca negra na sala da professora, que iniciou o projeto, e essa boneca andava na sala perto dos colegas, até que chegou perto dele e ele pegava na mãozinha da boneca... Fomos trabalhando a temática, conversei com a família, em que a mãe adotiva me relatou que a mãe biológica tinha preconceito racial, mas não sabemos se era só isso, porque ele convivia com a mãe adotiva. (Helena, 2019)

Não são cenas comuns no nosso dia a dia, mas, vez por outra, a gente vê, pela questão do cabelo, não é nem pela questão da cor da pele, mas acho

que o que predomina mais entre as crianças é a questão do cabelo. As vezes, aquele cabelo mais enroladinho é uma questão que eles ainda não [...] quando acontece qualquer coisa que a gente acha que vai fugir do controle, a gente tem a flexibilidade de mudar o planejamento e a gente muda nossa dinâmica na sala. Então, a gente tem bonequinhos negros ali, tem historinhas que fala sobre crianças negras, que fala sobre as diferenças de cor, que não significa que elas são diferentes, então, a gente vai trabalhando essa questão de que todas têm o mesmo direito, o direito de estar ali, de brincar, de ter amigos e de ser respeitado (Gabriela, 2019).

De acordo com a narrativa das professoras, percebemos que cenas de racismo estão presentes no âmbito escolar. Dessa maneira, destacamos a importância da sensibilização e da valorização da cultura negra nesse âmbito, por meio de ações e práticas cotidianas.

No relato da professora Helena, é perceptível que a criança, além de resistir a brincar com crianças pretas (como a criança menciona), resiste, também, a sentar perto de meninas. Então, a criança pode ter ouvido de pessoas que são do seu entorno, palavras que dão voz ao racismo e seus derivados, bem como ações, então, mesmo que de forma inconsciente ela reproduz.

Da mesma maneira, no segundo relato feito pela professora Gabriela. Mesmo afirmando não ser cenas cotidianas, ela afirma existir e, muitas vezes, pela textura do cabelo. Em sua fala, também é ressaltada a importância do planejamento flexível, da prática docente e sua inferência, a partir da necessidade da turma, bem como a presença de brinquedos em sala, que contribui no trabalho com a temática.

No G1 e em outros sites da Internet, vimos reportagens que retratam o preconceito permeado no interior das instituições escolares e as consequências psicológicas, emocionais, causadas nas crianças que são vítimas dessas ações. São fatos que ocorrem continuamente em todo Brasil, necessitando um olhar mais real sobre o que está sendo delineado. Vejamos:

Ela disse que viu uma coleguinha dizendo para ele que ele nunca vai arranjar namorada, que ninguém nunca vai gostar dele, porque ele é preto, sujo, feio e fedido”, conta Maria Paula de Andrade. “Agora ele está choroso, só chora. Ele escreveu na agenda que odeia a escola. E fica me perguntando: ‘Mãe, eu sou fedido? Mãe, eu sou sujo?’ Dói muito ver seu filho passando por isso (Trecho da reportagem de Raquel Brito para o G1, 2013, s/p).

Nesse contexto, apontamos a relevância da formação inicial e continuada, a qual se encontra na categoria: **formação e prática docente sobre a temática**, para subsidiar a prática, as discussões e reflexões sobre a temática. Todas as professoras da Creche possuem graduação em Pedagogia ou escola normal e possuem mais de 10 anos de atuação. Ao serem

indagadas sobre a formação continuada, apenas uma relatou não ter participado, mas todas incluíram na resposta o projeto da Mostra Afro, que é realizada na Creche entre os meses de outubro e novembro, e que buscam em outros meios ampliar os conhecimentos sobre a temática afro: “*A gente tem um projeto na Creche, e a mesma professora que deu início a esse projeto, ela fez uma formação continuada, de um ano, e eu participei dessa formação e outras mais: vídeoaulas, cursos online, estou sempre buscando*” (Helena, 2019).

Essa iniciativa, de buscar formação sobre a temática, é relevante, pois favorece a atualização, troca de experiências e aprofundamento na temática. De acordo com a Resolução n. 02/2015, em seu Art. 3º (BRASIL, 2015, p. 3-4),

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Percebe-se que as formações inicial e continuada são imprescindíveis na prática docente, as quais possibilitarão um trabalho significativo, de acordo com as necessidades locais, por meio da ampliação de conhecimentos. Assim como é considerado um processo dinâmico e complexo, estas visam a melhoria da qualidade do ensino e valorização profissional.

Trazer em tela a temática da cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar é refletir sobre a diversidade encontrada nesse lugar e buscar meios de valorização e respeito para com as diferenças. A importância sobre tal temática na Educação Infantil (EI) é enaltecida na fala das participantes:

Eu sempre digo que a criança não é preconceituosa, ela não nasce assim, ela aprende, porque ela vê, escuta, então, quando a gente passa a trabalhar isso e ela vê desde cedo que independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo, todas são iguais, tem os mesmos direitos e deveres, eu acho que essa criança vai crescer um adulto melhor (Helena, 2019).

Muito, muito importante. Desde cedo... a gente passa por situações gritantes quanto a isso. Então, eu acho que desde cedo a criança tem que aprimorar disso, aprender a respeitar o outro, para que tenhamos jovens e um mundo mais maduro (Heloisa, 2019).

Muito, pois na Educação Infantil (EI) é onde eles estão se formando, é a base como a gente diz, então, assim, se eles chegam no Ensino Fundamental (EF) sem nenhuma informação, acho que vai ser mais difícil eles aceitarem (Gabriela, 2019).

Eu acho importante sim, por ser algo presente em nossa sociedade, porém, acredito que quanto mais você chama atenção das crianças sobre a cor da pele, ela passa a prestar mais atenção, em que por vezes, ela não está. O mesmo acontece com o cabelo crespo... Obtendo, o resultado contrário, muitas vezes (Patrícia, 2019).

A professora Patrícia apresentou uma opinião que nos permitiu refletir sobre a prática pedagógica, pois o fato de o racismo ser algo presente em nossa sociedade já é motivo grandioso para o trabalho com a temática, entretanto, este trabalho pode obter resultados contrários, dependendo da forma em que acontece. Como pondera Gomes (apud CAVALLEIRO, 2001, p. 86): “dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”.

Dessa maneira, um trabalho coletivo poderia ser uma possível prática, obtendo um resultado positivo, pois, em grupo, várias pessoas planejando o trabalho a ser desenvolvido, ficará mais fácil de perceber os equívocos.

Ao serem indagadas sobre a cor da pele, todas responderam ser pardas no registro de nascimento ou por considerarem como tal. Porém, Heloísa afirma ser negra pelo conhecimento obtido e Gabriela queria ser por admirar a cor, como veremos abaixo:

Eu queria ser negra, mas se for no documento eu sou parda [risos]. Eu acho a cor negra bonita, uma cor que não desbota, que não mancha. Eu acho uma cor que chama atenção (Gabriela, 2019).

Parda. Porque eu acho que é, não sou nem amarela, nem indígena, nem negra... É por eliminação (Heloisa, 2019).

Eu sou negra. Na verdade, hoje eu digo que sou negra, porque a gente já vem estudando tanto, essa questão racial e eu acho que eu trouxe isso pra mim, pois até então eu me considerava parda, no meu registro de nascimento, eu sou parda. Mas, a gente vem trabalhando tanto isso, que hoje eu sou negra (Helena, 2019).

Essa categoria intitula-se: **cor**. Com isso, percebemos a importância de considerar que a miscigenação do povo brasileiro, assim como a discriminação racial, são fatores que induzem a omitir a cor do sujeito. Muitas crianças são registradas como brancas, porém, seus pais são negros, seus familiares são negros, e a origem não é prevalecida. Mas, afinal, o que é ser negra? O que é ser parda?

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, no artigo 1º, inciso IV (BRASIL, 2010, p.8), afirma que “a população negra [é] o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga”. Assim, ser negro é muito subjetivo e que depende do próprio sujeito e sua identificação com a etnia, geralmente essa identificação acontece pela cor da pele juntamente com a textura do cabelo.

Quanto às dificuldades enfrentadas para o trabalho com a temática da cultura afro-brasileira e africana, houve discrepâncias quanto às respostas das entrevistadas, sendo a realidade em si, acesso ao material, ou a não existência de dificuldades, os fatores preponderantes:

Acho que a realidade em si, por eles serem minoria. Então, não é algo comum às famílias. De 25 crianças, só há uma, então, pra maioria, eles acham não convivem com pessoas negras, então, assim, a maior dificuldade é essa, mesmo, o convívio que as crianças não tem fora da instituição (Heloisa, 2019).

Com certeza, o acesso aos livros, pois, apesar de haver a Mostra, poucos são os exemplares recebidos (Patrícia, 2019).

Eu acho que, aqui, eu ainda não senti nenhuma dificuldade, nenhuma resistência, a gente tem muito o apoio dos pais, então, o segundo semestre é quase todo voltado pra essa didática, da questão afro, da questão do negro inserido no ambiente escolar. Então, a gente tem reunião com os pais, pra informar sobre o que a gente vai trabalhar, temos o professor de capoeira, que, habitualmente, vem, às vezes, a gente consegue trazer uma pessoa de fora pra falar, a gente consegue trazer uma pessoa de fora pra fazer penteados de origem afro nas crianças, então, assim, a gente tem realmente um suporte pra trabalhar essa questão dentro dessa creche, a gente tem muito livros didáticos, quando a gente não tem, a gente consegue imprimir os PDFs, então, assim, pra essa didática, temos todo aparato (Gabriela, 2019).

A professora Heloísa afirma que só há uma criança negra em sua sala e que as crianças não convivem com pessoas negras, sendo essa a maior dificuldade considerada por ela. Nesse sentido, surgem algumas indagações: será que só existe uma criança negra? O que a professora entende por ser negro? O estereótipo é um fator preponderante na indicação da etnia, entretanto, como vimos no início deste trabalho, o Brasil é um país miscigenado, multifacetado, onde se encontram todos os povos que por aqui passaram (e permaneceram). Afirmar que só existe uma criança negra na sala, bem como que a criança só encontra diversidade na instituição, é uma forma de desconsiderar a miscigenação brasileira.

A professora Patrícia relata que a dificuldade encontrada é o acesso ao material sobre a temática, entretanto, a tecnologia nos permite buscar sobre qualquer informação que precisamos, em fração de segundos. Já a professora Gabriela relata não encontrar nenhuma dificuldade para o trabalho com a temática na Creche em questão. Isso é um ponto a ser considerado, pela autonomia de realizar a Mostra, porém, não é uma realidade de todas as instituições (creches e escolas).

Em última instância, indagamos sobre o tratamento com o **cabelo crespo** (última categoria), pelas professoras, especificamente, as professoras do maternal, que têm a responsabilidade de higienizar. Ambas (Patrícia e Gabriela) responderam cuidar das crianças com o cabelo cacheado e crespo, com a utilização de cremes.

Cuidamos dos cabelos crespos como cuidamos dos outros. Usamos o creme hidratante (Patrícia, 2019).

Cuidamos. Acho que é um dos cabelos em que a gente mais cuida. Não é nem provocando uma diferença com quem tem o cabelo mais lisinho, digamos assim, mas é pela questão do próprio cabelo requerer um certo cuidado. Então, a gente tem o cuidado de lavar, colocar um pouquinho mais de creme, do pentear, se for um cabelo que fica habitualmente solto, a gente costuma colocar mais um cremezinho. Se for um cabelo que venha muito amarrado, a gente costuma pentear, desembaraçar, amarrar, até porque a gente tem que entregar essas crianças também organizadas, do jeito que elas chegaram (Gabriela, 2019).

Entretanto, através de observações realizadas na Creche, as crianças que tinham o cabelo crespo, na hora do banho, seus cabelos eram lavados superficialmente ou, até mesmo, não eram lavados e os seus penteados eram desfeitos. Porém, há as especificidades e os motivos pelos quais direcionam a tais atitudes e que são subjetivas. Mas, supomos que esta atitude seja uma das formas de segregar, de excluir a criança, deixando incógnitas em sua mente: “*Por que ela não lava meu cabelo?*” “*Gostaria de ter o cabelo liso, logo, não passaria por esse sofrimento*”, como nos relata uma das mulheres negras:

Na vivência de estágio, algo me recordou minha infância. Em uma das salas, havia uma criança negra com o cabelo crespo e, na hora do banho, as professoras não lavaram o cabelo dela. Comentei com minhas colegas que o pior dia da semana, pra mim, era o dia de lavar o cabelo (M1, 2019).

A M1 (Como identificaremos uma das alunas negras), atualmente, faz parte do grupo de mulheres que alisam o cabelo quimicamente, recordando que na sua infância o seu cabelo crespo lhe trazia dor e sofrimento:

Todos [aqui em casa], queriam tratar meu cabelo do jeito de todos os outros: lavar e pentear com um pente (horrível, diga-se de passagem), o que era bastante doloroso. Eu evitava lavar o cabelo, mas quando esse dia chegava, no quintal da casa da minha avó, parecia uma sessão de tortura cada vez que minha colocava o pente em meio aquele emaranhado de cachos... Eu chorava horrores e assim que a sessão terminava, eu só pensava em prender aquele cabelo (M1, 2019).

Essa realidade é comum em nossa sociedade. Quantas crianças temem ao “dia de lavar o cabelo?” e quantas delas buscam alternativas para driblar as dores? Quem nunca ouviu a expressão: “*Negra do cabelo duro*” ou “*cabelo de pixain*”, e até “*cabelo de bombril*”? Em sites (G1, e global voices) de notícias na *Internet*, observou-se muitos casos como este, em que crianças que tem o cabelo crespo foram excluídas de brincadeiras, foram forçadas a prender o cabelo, por ser mais higiênico, foram alvo de termos pejorativos, gerando na criança um sentimento de negação, que passa a confirmar que o cabelo é duro, cheio e que é melhor deixar amarrado ou buscar a alternativa da química.

Tais ditos, dentre tantos outros relacionados aos negros, foram resultados da sociedade hegemônica, que, historicamente, é representada por brancos, e que são perpassados de geração para geração.

A M2 também faz parte do grupo de mulheres que usam química no cabelo para alisar, ela nos relatou que seu sonho era ter cabelos longos, porém, seu cabelo não crescia, foi quando ela buscou essa alternativa. Atualmente, ela está no processo de transição capilar, resgando os seus cachos, afirmando ser um processo doloroso o da aceitação:

Cresce, eu corto, cresce, eu corto... Sendo assim, eu já consigo ver os cachinhos se formando, eu fico muito feliz. Quando eu lavo o cabelo, já tenho produtos de cabelo cacheado, às vezes, eu uso, eu apenas não consigo sair de casa sem chapinha. Sim, é um processo doloroso, eu não consigo dizer estou em transição e, por isso, meu cabelo está assim, apenas digo que estou em transição, mas é usando chapinha. [...] eu posso até afirmar, tá sendo mais doloroso esse processo de aceitação, resgate dos meus cachos, da minha raiz, que antes quando eu queria um cabelo grande (M2, 2019).

De acordo com a narrativa da aluna, percebemos que o processo de transição capilar exige preparação emocional, pois não é fácil a mudança, pois ninguém entra na transição capilar “e sai a mesma pessoa”; a autoestima se renova, de modo inexplicável, e a sensação de liberdade prevalece, havendo o empoderamento, a confiança, o renascimento. Gomes (2008, p. 21) nos diz que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

Como vimos, as participantes fazem parte do grupo de pessoas que passam pelo processo químico, e quantas outras não sentem o mesmo com relação ao cabelo? Não aceitam o cabelo tal como ele é? Quantas mudam o cabelo, a fim de sair de uma situação de inferioridade? Vale lembrar que cada um tem a autonomia de utilizar o cabelo da forma que quiser, porém, não se enxergar com o cabelo natural, por não considerá-lo bonito, ou não se sentir bem com ele, é algo a ser revisto.

As professoras da pré-escola (Heloísa e Helena) não têm essa responsabilidade de higienizar, pelo fato de as crianças frequentarem a instituição em turno parcial. Porém, estas dizem valorizar tanto o cabelo crespo quanto a cor da pele. E, durante a entrevista, a professora Helena recordou um fato que envolvia o cabelo crespo:

A gente não tem tanto esse contato na pré-escola, não existe tanto o cuidar, a higienização, mas eu já trabalhei em algumas turmas menores e sempre fiz isso, nunca colocava xuxinha, colocava, se for um cabelo meio preso ou coloca só a tiara. Eu trabalho em outra Creche e até perdi uma aluna [risos]. Ela é muito linda! O cabelo dela é dessa altura [gestos]. Mas, ela, a minha aluna mais linda, eu acho, e ela terminou saindo, mas eu sempre valorizei, desde berçário, adoro dar banho, pentear cabelo... Uma situação que eu vivi na pré-escola, relacionada a cabelo, foi há uns três anos atrás, estávamos trabalhando a literatura e eu escolhi a história: A princesa Anastácia e eu queria uma criança parecida com a personagem. A história relata a história de uma criança que tem cabelo crespo, grande... E tínhamos uma criança que estava sempre de cabelo preso, com uma trança enorme. “Vamos ensaiar pra ver quem vai ser a princesa Anastácia” e iniciamos o ensaio. E, quando eu falei: pode ser você. Eu fiz o ensaio com todas as meninas. Ela respondeu: não, tia, eu não vou não. Eu fiz: por que você não vai? Ela fez: porque não vou soltar meu cabelo. Indaguei novamente: por quê? Ela disse: porque minha mãe não me deixa soltar meu cabelo. Ainda tentei convencê-la, mas ela não quis, de jeito nenhum. Conversei com a mãe, ela ficou meia assim, mas disse que seria uma escolha da criança. Colocamos outra criança, com cabelo menor... E essa criança via os ensaios. Quando foi no dia da apresentação, a criança que seria a princesa não foi. Fiquei aperreada, sem saber o que fazer... E a criança dos cabelos trançados olhou pra mim e disse que seria a princesa Anastácia. Meu Deus! Eu fiquei tão feliz naquele dia. Eu fiz: não acredito!!! Soltamos o cabelo dela, que era enorme, molhei, coloquei creme. As meninas: nossa, como seu cabelo é lindo! Como seu cabelo é grande! E ela foi fazer a princesa... A coisa mais linda. Quando terminou a apresentação, fui até ela e disse: você quer que tia prenda seu cabelo? Ela fez: não, tia, quero não. E ela ficou tão feliz, que saía correndo com os cabelos ao vento, e todo mundo

elogiando[risos]. Ela se achando [risos]. Ela subia e descia no escorrego, corria de um lado para o outro. Então, assim, a experiência com o cabelo crespo que eu tive e que foi rica foi essa (Helena, 2019).

Esse fato nos confirma o quão importante é um trabalho contínuo sobre a temática de valorização e afeto na Educação Infantil (EI). São pequenas atitudes e gestos que contribuem, significativamente, para a autoestima da criança, na imagem que ela tem de si, das relações que as crianças estabelecem com o outro, na construção de sua identidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho contribuiu significativamente na ampliação dos conhecimentos acerca da temática, permitindo refletir sobre a importância da inclusão desta (cultura afro-brasileira e africana) na Educação Infantil (EI), fase de grande aproveitamento, por ser um período em que as crianças estão tecendo suas relações e construindo concepções sobre o mundo a sua volta, bem como na importância da formação inicial e continuada para a prática docente. E, então, perguntamos: será que a temática é apresentada na formação inicial, de modo a nortear a prática pedagógica? É importante trabalhar esta temática na Educação Infantil (EI)?

Ao finalizar o presente trabalho, percebemos a escassez de discussões voltadas para temática aplicada à Educação Infantil (EI) na academia, pois, apesar de ser uma pauta antiga, ainda é necessária, para promover uma educação igualitária, que valorize as diferenças e respeite-as; que desenvolva na criança negra, desde os primeiros anos de vida, o sentimento de pertença à cultura negra, criando possibilidades de reconhecimento da sua história, do seu povo e enxergando a instituição formadora como espaço propulsor de conhecimentos e reflexão sobre a história do negro.

A presente pesquisa tem sua relevância na contribuição para o corpo docente refletir acerca da importância de implementar na prática a cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil (EI), de modo a despertar na criança negra o sentimento de pertencimento e identificação com essa cultura, ou seja, a influência negra na construção da identidade, bem como nas demais crianças o respeito e valorização das diferenças étnico-raciais. Outra importância significativa da pesquisa é na formação docente, junto às estudantes do Curso de Pedagogia, para que busquem conhecer melhor essa influência da história e cultura negra na construção da identidade, pois é necessária sensibilidade para valorizar o reconhecimento de pertença a esta cultura e povo.

De modo pessoal, no decorrer da pesquisa, pude me remeter ao passado e perceber a gravidade do silêncio nos momentos em que era necessária intervenção, na falta de valorização, através do toque, da fala, do olhar e não só para com as crianças negras, mas com todas, por parte das professoras e família.

O foco deste trabalho foi a criança negra, mas acreditamos que seja algo que a sociedade, em sua completude, necessita: um olhar mais afetuosos, a fim de formar sujeitos autoconfiantes, seguros e corajosos.

Verificamos, através da análise das entrevistas, que práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas perpassam o interior das instituições de Educação Infantil (EI), tornando o trabalho sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana relevante dentro desse espaço. Foi perceptível, também, a necessidade de formação continuada na Rede Municipal de Ensino, que trate sobre a temática. Atualmente, com a tecnologia, podemos nos aprofundar nos conhecimentos sobre assuntos diversos, porém, esse meio não impede a realização de formações construtivas sobre o cotidiano no entorno escolar.

Averiguamos, também, as mudanças ocorridas no interior da Creche em estudo após a inclusão da Mostra Afro, através dos depoimentos das professoras, que, mesmo diante das dificuldades encontradas para a efetivação do trabalho sobre a temática, não desconsideraram a importância da prática pedagógica, voltada para essas crianças que compõem a Educação Infantil (EI).

Diante do exposto, faz-se necessário enxergar a influência da creche e pré-escola na construção da identidade da criança negra, vista como palco de construção de conhecimento e reflexão sobre a história da população negra, assim como a instituição responsável pela construção de representações positivas sobre os negros e os demais grupos que são vítimas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In:_.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som: um mural prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P.189-217.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. 7. ed. São Paulo: Atual, 2009. (Espaço & Debate).

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Versão final. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Lei 9.394 de 10 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Lei 12.288 de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 – Planalto**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (RCNEI). Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

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

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. A Secretaria, Brasília: DF, 2004.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHIAVENATO, J. J. **O Negro no Brasil: da Senzala a abolição**. São Paulo: Moderna, 1999.

COUTO, M. **'Réu não possui estereótipo padrão de bandido', diz juíza em condenação por latrocínio**. Extra.globo. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/reu-nao-possui-estereotipo-padrao-de-bandido-diz-juiza-em-condenacao-por-latrocinio23492006.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

D' ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

D' ADESKY, J. **Anti-racismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro. Daudt, 2006.

FARIA, E. M. B. de. A infância e suas concepções na sociedade e na Educação Infantil In: **A criança e as múltiplas linguagens na Educação Infantil**. Editora Universitária/UFPB, 2009.

G1. **Após cinco meses, justiça solta homem preso injustamente em resende**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2019/02/08/apos-cinco-meses-justica-solta-homem-presos-injustamente-em-resende.ghtml>. Acesso em: 06 maio. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002.

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

KOURYH, J. R. **Histórias do Brasil afro-indígena**. 2. ed. Recife: bagaço, 2013.

LIMA, M. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_monografia.pdf. Acesso em: 08 maio. 2019.

MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. In: **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. UNESCO, 2010. p. 01-26.

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. G. dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação literária, 2011. < Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625/18649> > Acesso em: 08 de maio. 2019.

OLIVEIRA, Z. R. de. Um campo de disputas de concepções. In: **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. p. 19-43.

_____. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

QUEIROZ, H. A.; ALVARENGA, J. B. S.; MORAES-FILHO, I. M.; FIDELIS, A.; ARAÚJO, L. M. **O reconhecimento da identidade racial na educação infantil**. Rev. Cient. Sena Aires. 2018. p. 66-75.

REIS, B. R.; LIMA, A. I. S.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Uma análise da identidade negra na educação infantil. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. Acesso em: 06 maio. 2019.

RODRIGUES, I. **Menina sofre racismo em escola do Acre**. Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antiracismo na educação – Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus Ed., 2001. p. 11-36.

SANTANA, P. M. S. Educação Infantil. In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória D' África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. C. B. **A imagem do negro frente ao livro didático de história: uma análise da coleção aprender juntos**. 2014. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

UOL. **Negros representam 54% da população do país, mas são só 17% dos mais ricos**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam->

54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 06 maio. 2019.

APÊNDICE

Apêndice A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo você atua na área?
3. Qual a sua cor? Por quê?
4. Você teve alguma formação sobre a temática afro-brasileira?
5. Você já viu alguma cena de racismo em sala entre as crianças? Como você reagiu?
6. Você trabalha a temática com as crianças? Se não, por quê?
7. Quando você tem uma criança de cabelo crespo em sua turma, você cuida do cabelo dela? Por quê?
8. Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar a temática?
9. Você considera importante trabalhar a temática na Educação Infantil (EI)?

Apêndice B – MULHERES NEGRAS

1. Você lembra de alguma cena na infância em que envolvia o seu cabelo crespo?

