



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



CICLEIDE SANTANA LIMOEIRO

**SILENCIANDO SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM UMA ESCOLA
PARTICULAR DA CIDADE DE SALVADOR.**

Salvador

2010

CICLEIDE SANTANA LIMOEIRO

**SILENCIANDO SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM UMA ESCOLA
PARTICULAR DA CIDADE DE SALVADOR.**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Costa Araújo.

Salvador

2010

CICLEIDE SANTANA LIMOEIRO

**SILENCIANDO SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM UMA ESCOLA
PARTICULAR DA CIDADE DE SALVADOR.**

Aprovado por:

Professora orientadora: Dr.^a Rosangela Costa Araújo

Banca:

Professor: Dr. Eduardo D. Oliveira.

Professor: Dr. Raimundo Cláudio Xavier.

Salvador, 13 de Julho de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos meus pais, Adejanira e Antonio Luis, por serem meu porto seguro diante de tudo o que me propus alcançar sem me deixar desistir e por acreditarem em minhas conquistas.

A minha irmã, Anelise e meu sobrinho Deivid, que mesmo morando distante torcem muito pelo meu sucesso.

Ao meu noivo Ronaldo por todo carinho dedicado, pela compreensão e apoio incondicional.

As minhas cunhadas Cida e Regina pela ajuda nos momentos de sufoco.

Aos meus amigos Camila, Lindinalva, Pedro e Simone, que se tornaram mais do que amigos de faculdade, mas de toda a minha vida. Obrigada por serem meus companheiros e cúmplices de jornada acadêmica. Além da contribuição indescritível para o processo de construção desse trabalho de conclusão de curso.

A todos os professores da Faculdade de Educação, em especial a professora Dyane Reis, pelos ensinamentos que motivaram o tema dessa monografia.

A minha orientadora Rosângela Araújo, mais conhecida como Janja, pela confiança em meu trabalho, apoio intelectual e, principalmente, pelo estímulo para a ampliação dos meus conhecimentos.

A todos os funcionários da unidade pesquisada, principalmente as professoras entrevistadas, pelos depoimentos prestados que permitiu desenvolver a minha pesquisa.

A essas pessoas e a todos que acreditaram no meu potencial, o meu agradecimento sincero.

O reconhecimento da diferença, da pluralidade, é o princípio básico da democracia, e a igualdade que almejamos é fruto deste reconhecimento, conquistado na luta política que travamos na busca de conquistas e pela efetivação dos direitos de todas as pessoas.

Inocência da Silva, 2001.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo revelar de qual maneira e através de quais instrumentos, a escola privada de Educação Infantil vem silenciando as questões relacionadas à temática racial no seu cotidiano. Para isso, foi realizado um levantamento teórico e um estudo de caso em uma instituição que fica localizada em um bairro de classe média alta da cidade de Salvador. Os principais instrumentos de análise foram: observação do cotidiano escolar, conversas informais com as professoras e com algumas crianças da escola pesquisada e a aplicação de questionário com as quatro docentes dos dois últimos grupos da Educação Infantil. Através da produção teórica e dos resultados da investigação, conclui-se que a identidade e a cultura negra sempre estiveram distantes da realidade educacional dessa instituição. Escola e professoras silenciam e omitem discussões relacionadas à questão racial. As crianças, já envolvidas nessa realidade social, externalizam práticas racistas como forma de se diferenciar do outro e como maneira de resolver conflitos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola Particular; Silenciamento; Discriminação Racial; Identidade Negra.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de alunos dos grupos estudados x Quantidade de alunos (as) negros (as) por grupo.....	40
Quadro 2 - Horário semanal (Grupo Quatro - Matutino).....	40
Quadro 3 - Horário semanal (Grupo Cinco - Matutino).....	41
Quadro 4 - Horário semanal (Grupo Quatro - Vespertino).....	41
Quadro 5 - Horário semanal (Grupo Cinco - Vespertino).....	42
Quadro 6 - Perfis das professoras.....	42
Quadro 7 - Parlendas e Canções.....	45

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

1 – UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA.....	17
1.1 – A questão racial no Brasil.....	17
1.2 - A criança negra na escola.....	21
1.3 - A questão racial na formação de professores.....	24
2- A CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA PRIVADA.....	27
2.1 – A Educação Infantil no contexto das escolas privadas.....	27
2.2 – Ilha Negra.....	30
2.3 – Minha pró ou minha tia?.....	32
3 – OS PERCUSSOS DA PESQUISA.....	36
3.1 – Caminhos disfarçados para serem percorridos.....	36
3.2 – Caracterização da unidade pesquisada.....	37
3.3 – Conhecendo a rotina do campo estudado.....	39
3.4 – Perfis das professoras pesquisadas.....	42
3.5 – Análise do cotidiano escolar e o papel destinado à educação para a diversidade.....	43
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	58

APRESENTAÇÃO

As reflexões acerca da temática norteadora da minha monografia afloraram a partir da minha história de vida. Estudei toda a minha infância em escolas particulares, não porque meus pais tinham ótimas condições financeiras, mas porque, assim como milhões de famílias brasileiras de classe média, meus pais se esforçavam muito para investir numa educação de qualidade e a escola pública não tinha esse potencial.

Durante a minha trajetória na Educação Infantil convivía com a não aceitação da minha negritude. Era uma das poucas negras em toda a escola e, na minha sala, além de mim, só tinha mais um menino negro. Isso fazia de mim uma menina estranha na sala de aula. Não aceitava meus cabelos crespos e nem a minha pele escura. Essa rejeição era intensificada pelos apelidos e ofensas que sempre faziam referência ao caráter negativo atribuído aos meus cabelos e a cor da minha pele. Lembro-me muito bem de três deles, “cabelo de bombril”, “traseiro queimado” e “nega do bozó”.

Sendo a única negra da sala, era sempre apontada pelos colegas como a menina mais feia; nas apresentações teatrais nunca era selecionada para concorrer a um papel importante e raramente era escolhida como “ajudante do dia”¹ da minha classe, função que era indicada a partir das preferências e simpatia da professora.

O fato de viver em crise com minha identidade racial fez de mim uma menina com baixa auto - estima. Isso tudo marcou muito a minha vida. As minhas lembranças são muito fortes em relação a algumas situações. Lembro-me que durante o Ensino Fundamental, quando mudei para outra escola, procurava ficar isolada das outras crianças. Não sentava nas carteiras da frente para não chamar atenção, vestia roupas escuras, pois achava que negro ficava muito reluzente em roupas coloridas e evitava sair à noite de casa, pois achava que ficaria mais negra. Como se não bastasse, certo dia tive a idéia de molhar algodão com água sanitária e esfregar no corpo para ver se ficava um pouco mais clara.

¹ Denominação utilizada pelos (as) professores (as), geralmente da Educação Infantil, para denominar a criança escolhida para auxiliar o professor nas ações promovidas em sala de aula diariamente.

Para as pessoas que acreditam que o racismo no Brasil não existe, podem achar que se trata de mais uma das centenas de historinhas que os negros têm mania de contar, para dizer que é ou foi coitadinho e vítima de discriminação racial. Porém, somente quem é negro sabe o que é sentir na pele (no sentido mais profundo da palavra) o peso do preconceito racial. Iniciei na Educação Infantil em 1989 e terminei em 1992, confesso que naquele período a manifestação do racismo era muito mais explícita do que hoje, e não sei até que ponto essa constatação é positiva. O racismo, atualmente, é “invisível”, ele se manifesta de maneira oculta, por isso é mais difícil de ser detectado, inclusive pelas próprias vítimas. Muitos negros só percebem que estão sendo discriminados quando ocorre alguma ação concreta de agressão física ou verbal.

Volto então à minha trajetória escolar, e recomeço no meu Ensino Médio, onde estudei em uma escola pública no bairro da Liberdade. As vivências nessa instituição mudaram radicalmente as concepções em torno da minha identidade. O fato de estudar em uma escola que fica localizada no maior bairro negro de Salvador mexeu muito com minha auto-estima. Apesar de toda diferença estrutural existente entre a realidade da escola privada, foi nesse local que o orgulho de ser negra aflorou na minha vida, onde comecei a me identificar com as minhas raízes africanas, a mudar minhas atitudes e participar de movimentos sociais.

Dentro do movimento negro², comecei a estabelecer algumas reflexões sobre as relações entre a questão do negro e a educação. Reflexões e preocupações ainda muito incipientes, mas que foram ganhando corpo, a partir da militância, das leituras e de um olhar mais crítico sobre a minha própria experiência enquanto negra, especialmente nos bancos escolares. Deste modo, comecei a perceber a importância deste debate na perspectiva da construção de relações sociais justas, humanas e coletivas.

Ao entrar no curso de Pedagogia percebi que a relação entre racismo e educação passava despercebida. Dentro desse ambiente, confesso que me deixei

² No ano de 2003 participei da oficina de teatro promovido pelo Projeto Viver Com Arte no teatro Espaço Xisto Bahia. Dentro do projeto, acompanhava as ações de reparação racial promovidas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) em Salvador. O MNU foi criado em 1978 e tem o dia 13 de maio como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.

desestimular e saí do movimento negro alegando falta de tempo. Quando comecei a cursar a Disciplina EDC 308 – TEE – Educação e Políticas de Ações Afirmativas na Faculdade de Educação da UFBA, oferecida pela professora Dyane Brito Reis, a vontade de *me envolver novamente pela temática racial reapareceu*. As questões trazidas pela professora me inquietavam. Tive a oportunidade de conhecer e refletir, a partir das discussões em sala de aula e dos trabalhos construídos, as diversas formas de ações afirmativas individuais e coletivas do povo negro para resistir às variadas formas de marginalização racial ao longo dos anos. E de que forma, nós como educadoras, podemos promover pequenas ações afirmativas na nossa sala de aula, com nossas crianças. Encontrei nessas aulas algo que retratava a minha própria história, o meu passado.

No decorrer da minha formação acadêmica estagiei e trabalhei em algumas escolas particulares de Educação Infantil na cidade de Salvador, sempre como auxiliar de coordenação pedagógica. Nessa função tive oportunidade de relembrar o meu passado e investigar um pouco mais, algo que tanto me incomodava na infância. Fiquei curiosa em verificar como ocorre ou se ocorre algum trabalho pedagógico relacionado à temática racial e, existindo um trabalho dessa natureza, como era desenvolvido. Queria saber como alunos (as) e professoras lidam com a questão racial no cotidiano escolar.

Partilho das idéias de Cruz (2005), quando advoga que:

[...] não parece arbitrário que afro-brasileiros desenvolvam estudos que contemplam sua própria história, tanto porque os estudos nas ciências sociais possuem uma objetividade marcada por elementos de subjetividades, quanto porque há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afro-descendente brasileira. (p. 25)

Hoje terminando a graduação, me sinto feliz em escrever sobre algo que retrata parte de uma história que é, sem dúvida, a de muitas meninas negras. A formação que obtive e a trajetória de vida permitiram estabelecer a convicção de que só de forma participativa é possível realizar ações de transformação na perspectiva da construção de uma sociedade norteada por relações sociais justas, igualitárias e solidárias. É partindo desse pressuposto que pretendo a partir desse trabalho

contribuir para uma reflexão acerca das relações raciais que norteiam o universo da Educação Infantil na escola privada.

INTRODUÇÃO

O racismo anti-negro nem sempre acontece de forma camuflada, ainda que a sociedade brasileira não se considere racista. Aqui, o mito da democracia racial, aparece como uma forma de camuflar o racismo, através de outros atributos diferenciais, ou seja, confunde – se o racismo com questões econômicas, culturais e educacionais. Essas sutilezas em torno da questão racial no Brasil fazem com que muitas vezes não enxerguemos o problema. E é pelo processo de negação que acentuamos ainda mais a exclusão social.

Na criança esse processo de negação se agrava. Educadores(as) acham muitas vezes, que as problematizações relacionadas à questão racial nas crianças não ocorrem. É algo que não precisa de preocupação, pois são crianças e, portanto não entendem. Ao contrário desse entendimento, as crianças estão em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, e podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. Dessa forma, compreende-se que a escola quando se nega a enxergar essa realidade, ajuda a disseminar a ideologia racista.

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil, no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivências das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças negras, brancas e professores (as) numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social, ou o contrário, demonstrando agressividade como dispositivo de defesa.

Nas escolas particulares de Educação Infantil estudam crianças oriundas de famílias de médio a alto poder aquisitivo que, sócio-culturalmente, sabemos que são em grande maioria brancas. As pouquíssimas crianças negras que estudam nessas escolas, fazem parte de uma minoria estatística. Essas crianças não se enxergam nesse espaço. Isso vai desde os projetos pedagógicos, a organização da escola, corpo técnico e a prática docente. Tudo é feito para um só público, um só perfil, e que por ser maioria, dá maior sustentabilidade econômica à instituição privada. Tudo isso acaba por evidenciar no imaginário infantil da criança negra a valorização de

uma determinada cultura, que não sendo a dela, favorece ao processo de embranquecimento cultural.

Desta forma, o objetivo desse trabalho é revelar de qual maneira e através de quais instrumentos, a escola privada de Educação Infantil vem silenciando as questões relacionadas à temática racial no seu cotidiano. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico e um estudo de caso em uma Escola Particular de Educação Infantil, que será identificada nesse trabalho pelas siglas (EPEI). A mesma fica localizada em um bairro de classe média-alta da cidade de Salvador.

A pesquisa foi feita no período de quatro meses, com as quatro professoras que lecionam nos dois grupos estudados: grupo Quatro (crianças com quatro anos de idade) e grupo Cinco (crianças com cinco anos de idade) e com algumas crianças que estudam nos respectivos grupos. Os instrumentos utilizados para levantamento dos dados coletados foram: análise do cotidiano escolar, aplicação de questionário e conversas informais com as professoras e com as crianças.

Nesse sentido, foram construídas as seguintes indagações:

- a) De que forma a escola particular pode desenvolver um trabalho pedagógico, cujo cunho seja a diversidade racial do país?
- b) Como as crianças da Educação Infantil interiorizam valores preconceituosos em relação à cor da pele?
- c) Como as crianças negras que estudam nessas escolas, são inviabilizadas nesse lugar, já que muitas vezes são as únicas negras da sala de aula?
- d) Como e por que as professoras silenciam questões relacionadas à temática racial?

A opção pelo estudo de caso permitiu investigar a unidade específica, por um período limitado de tempo, além de poder encontrar “no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teórica e metodológica”. (MARTINS, 2002). Além disso:

O Estudo de Caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma

investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (MARTINS, 2002)

Entendendo a pesquisa bibliográfica como uma metodologia de pesquisa que abrange a leitura e análise de livros e periódicos e que tem como objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema, foi realizado também, para a construção dessa monografia, um diálogo com diferentes autores que foram imprescindíveis para a delimitação da problemática em estudo, entre eles: Freire (1997), Guimarães (1999), Rocha (1999), Cavalleiro (2000), Gomes (2001), Araújo (2003), Fonseca (2004), Munanga (2005), Pardal (2005), Barreto (2008), Silva (2009), entre outros.

Sendo assim, a investigação dessas questões contribuirá para o entendimento dos profissionais da área da educação sobre a importância de não silenciar a questão racial para as crianças, principalmente para aquelas que convivem em ambientes que pouco retratam a sua identidade racial, como é o caso da escola privada. Ao contrário da ideologia do mito da “democracia racial”, o racismo aflora de inúmeras formas pensadas, ocultas ou não. A ausência do debate pode causar o processo de embaquecimento sociocultural dessas crianças, que não se enxergando nesse ambiente, podem se sentir inferiores, estigmatizadas e desvalorizadas. Isso gera um processo antagônico em relação às diferenças raciais, pois, enquanto a criança negra tem vergonha de sua negritude, de sua origem racial, porque cresce em um ambiente social e educacional de recusas que promovem uma auto-estima negativa, a criança branca cresce superestimando seu lugar e com uma impressão de que é superior a todas as outras. A criança no início de seu desenvolvimento absorve conhecimentos próprios que vão sustentar a aquisição das bases de sua personalidade.

Assim, a organização dessa monografia foi feita em três capítulos. No primeiro deles, foi realizada uma breve leitura histórica das principais teorias racistas e das ideologias que vigoraram e que ainda vigoram no Brasil desde o século XIX e as contribuições do Movimento Negro para a transformação social do povo negro. Descrevo como ocorreu a educação escravocrata da criança negra e de que forma os vestígios desse período, colaboraram para a organização da escola de Educação Infantil na atualidade. Por fim, abordo também a importância da implementação da

Lei 10.639/03 e de que forma ela pode estimular a transformação da prática docente.

No segundo capítulo, discuto sobre as funções e os objetivos mercadológicos da escola privada e porque a família negra não é considerada um “cliente” potencial dessa escola. Além disso, faço uma analogia ao cenário isolador das crianças negras da EPEI, a partir do relato de algumas professoras e dos conceitos de Identidade e Diferença. Por fim, retrato as ideologias implícitas e explícitas do termo tia, como forma de substituir o termo professora, tomando como base, a postura das professoras da Educação Infantil, neste ambiente mercadológico.

Já no terceiro capítulo, apresento os dados e os caminhos percorridos na escola particular de Educação Infantil pesquisada. Para isso, apresento a estrutura da escola, os relatos e práticas colhidas a partir das observações e das conversas com as professoras e com as crianças.

Nas considerações finais, faço uma síntese do trabalho realizado e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação democraticamente racializada, tomando como base a entrevista realizada com uma estudante negra do Curso de Pedagogia da UFBA e também professora de uma escola particular de Educação Infantil que foi vítima de discriminação racial na instituição que trabalha.

Com a apresentação deste trabalho, chamo a atenção para as pesquisas relacionadas ao estudo de questões relacionadas a temática racial, sejam feitas também em instituições privadas de um modo geral. As escolas, universidades ou faculdades particulares respondem também aos conflitos raciais. As pesquisas já feitas abordam essa temática prioritariamente no universo dos espaços públicos. É como se os pesquisadores achassem normal existirem crianças, adolescentes e adultos negros, estudando em instituições públicas. Assim, chamamos a atenção aos sofrimentos também das pessoas que, independente da sua condição social, sendo negros/as sofrem na pele a discriminação imposta pelo racismo.

1 – UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA

A questão racial parece um desafio do presente, mas tem sido permanente. [...]. Esse é o enigma com o qual defrontam-se uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que tudo isso, a questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação. (IANNI, 2003, p. 1)

1.1 – A questão racial no Brasil.

Um dos primeiros a estudar o negro no Brasil foi o médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906). Imbuído pelo racismo “científico” do século XIX, considerava os negros como uma “raça inferior” e os mestiços, inertes e indolentes. Seus estudos foram voltados, sobretudo para o exame dos cultos africanos na Bahia.

Os estudos de Nina Rodrigues nas Escolas de Direito da Bahia e de Medicina no Recife foram feitos a partir da perspectiva da elite intelectual brasileira da época. A idéia era de que as desigualdades entre os seres humanos estavam fundadas na diferença biológica, na sua natureza e constituição. Portanto, era necessário promover o embaquecimento da sociedade pelo processo de substituição da mão de obra negra pelos imigrantes europeus. O processo de miscigenação era visto como um atraso social. Essa ideologia atuou também na formulação dos discursos que incentivou a abolição da escravatura em 1888.

No século XX com os escritos sociológicos de Gilberto Freyre as teorias raciais ganham uma nova roupagem. O sociólogo pernambucano deu início à publicação de uma série de livros, sobretudo o clássico: *Casa Grande e Senzala* em 1933, que modificou, fundamentalmente, a visão da contribuição dos diferentes grupos raciais para a formação da sociedade brasileira. Suas idéias foram consideradas as bases da ideologia da “democracia racial” brasileira. Para Freyre a miscigenação era a prova de que não havia racismo. O Brasil não era nem branco nem europeu, era um

lugar onde africanos, brancos e índios se uniram e criaram uma sociedade multirracial. A mestiçagem aparece como elemento crucial na formação nacional, sendo apresentada como símbolo do caráter relativamente democrático e flexível da cultura brasileira.

Essa idéia foi compartilhada também por Arthur Ramos ³ que levou para o exterior a noção de que, os brasileiros, vivem numa “democracia racial”. Tal iniciativa levará Donald Pierson ⁴ a trazer para o Brasil, a partir de 1939, a sociologia das relações raciais, em São Paulo, na Escola Livre de Sociologia e Política. Em 1942 o mesmo, publica em Nova Iorque, *Negros in Brazil*, fruto de sua pesquisa de doutorado na Bahia, entre 1935 e 1942. O livro, entre outras coisas, destacava o Brasil com um “laboratório de relações raciais”. Para o autor, o problema racial no Brasil não existia, pois havia uma mistura racial e uma intensa mobilidade social dos mestiços e isso significava a não existência do preconceito racial no Brasil, ou seja, a visão que predominava é de que os mestiços embranquecidos sócio-culturalmente eram negros que conseguiram ascender socialmente. Para justificar os preconceitos existentes, Pierson afirmou que o que existia na verdade era um problema de classe. Essa justificativa foi compartilhada pela maioria dos brasileiros. A mesma só foi considerada como mito em 1964 por Florestan Fernandes. Para ele, contrariamente, o que existia era o preconceito de cor e não de classe no Brasil. Essa idéia sofreu influência da Ditadura Militar “... uma vez morta a democracia política, a democracia racial passa a ser denunciada como mito” (Guimarães, 2004, p. 22).

A segunda metade do século XX, foi marcada por pesquisas acerca do preconceito racial no Brasil. Estudiosos como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Oracy Nogueira, concluíram em seus estudos, que havia grandes desigualdades entre brancos e não-brancos;

³ Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903 -1949) foi médico, psiquiatra, psicólogo social, etnólogo, folclorista e antropólogo brasileiro, foi um dos principais intelectuais de sua época. Teve grande destaque na construção do mito da democracia racial e foi também importante no processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil.

⁴ Donald Pierson (1900-1995) foi um sociólogo estado-unidense, obteve seu doutorado pela Universidade de Chicago em 1939, com uma tese sobre as relações raciais na Bahia baseada numa estadia de 1935. Depois, permaneceu como professor na Escola de Sociologia e Política de São Paulo até 1959.

perceberam a existência da discriminação racial nas relações cotidianas brasileiras. Isso reforçou a idéia de que a democracia racial brasileira era um mito.

Ainda hoje se vive os vestígios das ideologias relacionadas à democracia racial. Sobre ela, Cavalleiro expõe:

Essa ideologia aparece como um elemento complicador da situação do negro na atualidade embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. (2000, p. 28)

Este conceito criado pelas elites brancas foi laboriosamente inscrito e arraigado no imaginário social. A democracia racial que se supõe existir no Brasil foi um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica existentes no mundo, pois apesar de toda crítica a ele já feita, acredita-se, ainda hoje, que vivemos num caldeirão racial, onde por não existir uma regra clara de descendência biológica definindo grupos raciais, não há diferenças e conseqüentemente não há racismo. Ao contrário desse argumento, sabemos que o que distingue a raça de um indivíduo no Brasil são as características fenotípicas que possui. A cor da pele, o formato do nariz, a espessura dos lábios ou dos cabelos e o grau de intensidade com que aparece cada uma dessas características.

O mito permanece bastante atual. Isso é afirmado quando analisamos a situação de indivíduos negros e brancos em várias dimensões. O negro ainda é a parcela da população mais duramente atingida pelo desmonte das políticas sociais e de saúde, pelos sistemas de controle populacional, pelo desemprego crônico, pela fome e a violência do latifúndio, do aparato policial e dos grupos de extermínio. É negra a maioria de crianças que vivem nas ruas e de jovens assassinados nos centros urbanos.

Essa realidade tem sido bastante denunciada pelos movimentos negros, que desde a década de 30, pressiona o governo brasileiro a reparar os danos causados

pela escravidão, principalmente em relação a educação brasileira, sobre isso Rosângela Araújo argumenta:

Embora não seja possível celebrar, ao menos, o esfacelamento do mito da democracia racial, se impõe no quadro das conquistas dos movimentos negros a inserção, ainda que incômoda, deste debate nos diversos espaços sociais, refletindo(s) problemas(s) e apontado soluções. Assim tem sido na condução das especificidades centradas no campo da educação, não apenas dando cor a projetos sociais, culturais e educativos, considerados por muito tempo como alternativos, mas intervindo nos sistemas de ensino, seja na formação de professores, currículos e conteúdos, e em todos os níveis. (2003, p. 1)

O movimento negro tem sido o mais importante instrumento de luta racial no Brasil, denunciando não somente as consequências do racismo, mas, sobretudo contribuindo para o desenvolvimento de uma nova mentalidade teórica e intelectual. Para isso, desenvolve constantemente, palestras, seminários, fóruns de discussões e programas de formação docente.

Através do engajamento político dos integrantes do movimento negro e de sua luta e mobilização incansável, muitas ações já foram constituídas, dentre elas, a implementação do sistema de cotas nas universidades públicas e a Lei 10.639/03, cujo objetivo é o reconhecimento da participação da população negra na cultura nacional.

Essas mudanças foram primordiais para o início da democratização racial na educação brasileira. Porém, sabemos que a luta deve continuar, principalmente em relação à tendência da educação de tratar temáticas raciais como se fossem expressões artísticas folclorizadas e estereotipadas de um povo negro que vive somente na África.

Além disso, existe uma tendência social de achar que o racismo está no outro, as pessoas que percebem a existência e a manutenção do mesmo, não se reconhecem como racistas. Acontece que ninguém tem coragem de admitir que tenham preconceitos raciais, porque o mesmo é condenável socialmente, ele existe lá no fundo, escondido, onde só quem sabe é o possuidor dele.

Sendo assim, refoço o aforismo do célebre Florestan Fernandes (1966), “o brasileiro tem o preconceito de ter preconceito”. Alguns se abstêm de discutir o tema por receio de expor ou até desvendar preconceitos internalizados. Isso ocorre em

variadas instâncias sociais. O que afeta a possibilidade de uma discussão séria sobre o problema. A negação das questões que envolvem o negro na sociedade poderá contribuir para a acentuação da exclusão social.

1.2 - A criança negra na escola.

O registro da presença de crianças negras no Brasil, historicamente, se inicia no período da escravidão. Segundo dados obtidos a partir dos estudos de Góes e Florentino (1997), as crianças negras com menos de dez anos de idade que eram trazidas da África para o Brasil representavam, na época da escravidão, apenas 4% dos africanos que aqui chegavam. Muitas delas nasciam em solo brasileiro, nas relações entre escravos e escravas ou entre escravas e os senhores de engenho.

Essas crianças tinham seus direitos cerceados até o mais completo abandono. A escrava, ao ter filhos, tinha apenas três dias para se restabelecer e voltar ao trabalho, e seu filho, para sobreviver, era incorporado ao trabalho da mãe (PARDAL, 2005).

Pardal ainda afirma, que nem todas as crianças negras tinham o mesmo destino, alguns, os “filhos das escravas escolhidas como amas-de-leite, o destino era muitas vezes a Roda”⁵ (p. 34) outras, freqüentavam a casa-grande, o que poderia parecer um privilégio, pois as condições de vida eram melhores do que na senzala.

Sobre isso ainda salienta que,

[...] as diferenças [eram] encontradas entre a criança negra e a criança branca. Na primeira infância até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se

⁵ A Roda tratava-se de uma invenção francesa do século XVII, parecida com as portas giratórias dos bancos atuais. Era usada no período colonial e imperial para receber meninos e meninas abandonados, desde bebês até os quatro anos. Eles eram colocados sentados em uma cadeira e, em seguida, depois que a roda era acionada, eles entravam nos orfanatos e assim seus pais não eram mais vistos pelos funcionários das entidades.

ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos, iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios. (PARDAL, 2005, p. 55-56)

As crianças escravas, por volta dos 12 anos, já estavam prontas para entrar no mundo dos adultos e, conseqüentemente, no trabalho escravo. A partir da Lei do ventre Livre, de 28 de Setembro de 1871, pode-se dizer - pelo menos na teoria - inaugura-se um período importante para as crianças negras e para o processo de abolição.

Fonseca (2004) advoga que:

A liberdade das crianças nascidas livres de mães escrava foi uma de suas principais dimensões e o fato de ter ficado com o nome de Lei do Ventre Livre, já é por si só, uma indicação da importância dessa resolução. Mas, além da libertação das crianças nascidas livres de mãe escrava, havia outros elementos que foram importantes para a sociedade brasileira no processo de abolição do trabalho escravo. Porém, como a abolição foi durante muito tempo, analisada como um marco político, somente a liberdade das crianças nascidas de mãe escrava era valorizada. [...] podemos dizer que as outras dimensões da lei foram durante muito tempo, desprezadas, e só serviam para demonstrar como ela havia sido um arranjo parlamentar para defender os interesses dos senhores de escravos. (p. 28)

Com a proibição do tráfico em 1850, houve uma imensa escassez de mão de obra escrava e isso fez com que os senhores mantivessem não só as crianças nascidas livres, como amparassem órfãos para educá-los em suas fazendas, buscando assim naquela criança desamparada uma forma promissora de resolver questões relacionadas à falta de mão de obra. Não raro, as crianças negras, a partir dos seis anos, começam a fazer pequenas atividades como auxiliares. A partir dos 12 anos eram vistas como adultas, tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. Contrariamente, a criança branca aos seis anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras.

A partir do século XX, as crianças negras começam a freqüentar as creches, asilos e orfanatos, que tinham um caráter assistencialista e surgiram com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas, que eram em grande maioria negras. Essas organizações atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física, não tinham nenhum objetivo pedagógico. Enquanto as crianças das classes menos favorecidas, entre elas as

crianças negras, eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil nos jardins de infância e nas pré-escolas.

Somente com a regulamentação da Educação Infantil em termos legislativos, que a educação passa a ser vista com o direito de todas as crianças independente de sua classe social.

O fato de a criança negra ter frequentado a escola de maneira tardia em relação à criança branca, fez com que a história da Educação Infantil, fosse organizada baseada em um padrão que não retratava a identidade da criança negra. Isso trouxe consequências para a forma organizacional das instituições escolares da época e deixou vestígios na atualidade.

Ainda hoje, percebe-se que as escolas ignoraram as identidades das minorias, não apenas em termos numéricos, mas em função das relações de poder que as excluem, sistematicamente, dos sistemas de representação. Apesar de a Educação Infantil ser reconhecida como direito de todas as crianças, sem distinção de raça, gênero ou credo religioso, entende-se que esse não tem sido o papel de muitas escolas quando o assunto são as crianças negras.

A escola reflete as ideologias, contradições e concepções da nossa sociedade; dentre elas, o mito da democracia racial. Isso pode ser percebido pelo processo de negação da diferença em sala de aula. Seja através da escolha dos materiais didáticos dos alunos, dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola, que não reconhece a pluralidade étnica e cultural presentes no Brasil e, principalmente, pelo silêncio do/a professor/a que não é preparado para criar condições para que educadores/as e educandos/as possam dialogar e reconhecer o diferente, sem que isso seja justificativa para discriminar e/ou excluir das formas de organizações sociais e culturas.

A criança constrói sua identidade e consciência racial com base nas informações provenientes de dentro e de fora da escola, porém a escola é o primeiro locus de convivência diária multicultural da criança. É nesse ambiente que a criança começa a primeira etapa do seu processo de socialização. Além disso, a mesma é um ser social pensante que elabora e reelabora conceitos e atitudes do meio

exterior. Portanto, é importante que a escola esteja atenta para essa fase peculiar da criança e procure sempre ser um espaço de transformação social.

É necessário entender que a autoconfiança é fator importante para o bom desenvolvimento da criança. À medida que a escola não valoriza os atributos raciais como sua cor, seus traços físicos, suas manifestações culturais e religiosas contribui para negativizar a auto-estima do aluno (a) negro (a) e para acentuar sentimentos de inferioridade e de rejeição em relação a si próprio.

É preciso apresentar os conteúdos que abordam a história africana e brasileira de forma positiva, valorizar a beleza da cultura negra, falar sobre o respeito às diferenças, enfocando a diferença racial. É importante discutir acerca do preconceito e como ele se manifesta na sociedade brasileira e em particular na escola. Necessário se faz um novo olhar sobre a questão racial no contexto escolar, já que o sistema escolar brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultural, discriminatória, de caráter racista e excludente.

1.3– A questão racial na formação de professores

A necessidade de aprofundar os estudos sobre a questão étnica no Brasil ficou mais subsidiada com a promulgação da Lei nº. 10.639 (Anexo B), aprovada em nove de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, instituindo também a data de 20 de novembro, no calendário escolar, como Dia da Consciência Negra. Ratificada pela Lei 11.645/08 (Anexo C), que mantém as disposições e inclui ainda a questão indígena.

Diante da publicação da referida Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004, no qual são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos, trabalhados e modificados nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. E também a Resolução CNE/CP nº, publicada em 17 de Julho de 2004, que detalha

os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/03.

As exigências legais contidas nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP 003/2004 recomendam às instituições públicas e particulares:

Estimular estudos sobre Educação das Relações Etnicorraciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando condições para que professores gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática.

Esses documentos são frutos de reivindicações do Movimento Social Negro, no sentido de transformar e desconstruir ideologias e mentalidades discriminatórias e preconceituosas, objetivando o reconhecimento da participação do povo negro na cultura brasileira.

A formação docente é prioritária para essa mudança. Grande parte dos (as) educadores (as) ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática. Os educadores (as) foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear. Essa pseudoneutralidade imposta através de sua formação fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, menosprezou as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar.

Segundo Munanga (2005a) a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino dessas disciplina nas escolas. E isso, não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da maioria dos professores.

Toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros dependerão, primordialmente, do nível de convencimento e transformação dos docentes. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações,

da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura, podem-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas. Sobre isso Gomes argumenta:

No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (2001, p. 89).

É necessário que se tenha educadores preparados para criticar o currículo e suas práticas. Educadores (as) reflexivos (as), que busquem modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor, apesar de entendermos que não seria uma ação isolada. A bagagem de conhecimento do educador (a) deve ser articulada às mudanças gerais, sendo de suma importância estar alerta para o fato de que apenas formar e conscientizar o professor não é o suficiente, pois, o mesmo deve ter vontade de enfrentar as questões que dizem respeito à diversidade. Sobre essas relações, discutir-se-á no próximo capítulo.

2 - A CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA PRIVADA

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo (...). Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS – BRASIL; MEC).

2.1- A Educação Infantil no contexto das escolas privadas.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É oferecida para as crianças de zero a cinco anos, segundo a nova Resolução Nacional 012-2007 (Anexo D), que altera a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº. 004/2007 de 26/06/2007, a qual dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

A demanda pela Educação Infantil tem sido crescente, principalmente, dentro da iniciativa privada. Isso ocorre porque existem poucas instituições públicas (creches) que oferecem o ensino para crianças de zero a três anos. Não havendo uma oferta condizente à demanda, além da falta de qualidade do ensino, a maioria das crianças que precisa ingressar na rede pública entra na Educação Infantil de maneira tardia com quatro anos idade.

A importância educacional dada à primeira etapa da educação básica ocorre com homologação de alguns dispositivos legais, dentre eles: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Nesses documentos a Educação Infantil é legitimada tanto como obrigação do Estado como uma possibilidade de ser ministrada pela iniciativa privada:

A Constituição Federal de 1988:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da Educação Nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

As escolas de Educação Infantil vivem um contexto diferenciado ao que acontece com outras escolas que abrangem etapas diferenciadas da educação, como o Ensino Fundamental. Têm como objeto as relações educativas, travadas num espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos de idade (ou até o momento em que entram na escola). Essa relação educativa pode ser prejudicada pelas finalidades essenciais das entidades de ensino. Sobre isso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (2009) traz:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileira. (p. 35)

A ideologia neoliberal vem transformando a escola particular em empresa. Na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, sendo estruturado como um mercado, que deve ser gerido ao modo das empresas. A educação vem sofrendo no sentido de, cada vez mais, se tornar apenas uma mercadoria oferecida a quem puder comprá-la.

Devido à falta de qualidade das escolas públicas, as escolas particulares passam a estar relacionadas ao ensino de qualidade. Com isso, surgem os empresários de escolas, e esses visam lucro. A escola particular é uma empresa, uma empresa que entende como mercadoria, a educação e o conhecimento.

A educação na rede particular não é direito de todos e não é, necessariamente, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Diretores (as), coordenadores (as) e professores (as) de algumas escolas particulares são resistentes em admitir, por conveniência social, que as instituições em que trabalham são empresas. Diretores (as) e coordenadores (as) são consultores (as) e gerentes; professores (as) são os prestadores de serviços e os alunos (as) e suas famílias, clientes.

A escola particular é uma prestadora de serviços educacionais e os salários de todos os profissionais que nela trabalham são provenientes das anuidades que seus alunos pagam.

A maioria dos alunos e/ou de suas famílias já se coloca na posição de clientes, exigindo resultados, segurança, profissionais qualificados, material didático eficiente, organização, disciplina; contestando valores cobrados em atividades extras, como festas, atividades de lazer e viagens. Uma aula é, portanto, parte de uma prestação de serviços; as salas de aulas são as verdadeiras “salas de matrículas”; mantenedores, diretores, professores e funcionários são responsáveis pela manutenção dos atuais alunos e pela conquista de novos alunos.

O principal motor de uma empresa é o seu desenvolvimento econômico, ela precisa criar estratégias que possibilitem a ampliação de seus clientes para, a partir daí, aumentar seu lucro. Nas escolas particulares não é diferente e o seu público alvo é quem pode pagar por ela. Estatisticamente sabe-se que a maioria é oriunda de famílias brancas. São eles os “clientes” em potencial das escolas particulares, principalmente aquelas que ficam localizadas em bairros “nobres”, onde normalmente não residem muitas crianças negras. Dessa forma toda a estrutura da escola é montada para atender ao perfil do seu público alvo. Isso vai, naturalmente, incidir na elaboração da proposta pedagógica, do projeto pedagógico, do currículo e, sobretudo, na prática docente. A escola precisa fornecer um bom serviço e desenvolver produtos que mais se pareça com seu principal mantenedor.

As famílias das crianças negras que estudam nas escolas particulares fazem parte de uma minoria. São considerados aqueles que dão pouco lucro a empresa e, portanto, não deverão ter qualquer tratamento especial.

Mesmo que o negro tenha uma ótima condição financeira e consiga alcançar um padrão de vida melhor, ainda assim, serão considerados “clientes” não potenciais. Isso porque existe uma “máscara social” que rotula todo negro como

pobre ou quando não, o mesmo é visto como um cliente que exige descontos e que tem problemas com históricos de pagamentos atrasados.

Na instituição particular pesquisada, esse dado foi confirmado quando numa conversa pessoal com a secretária da escola, perguntei se há altos índices de inadimplência na escola. Mesmo não tendo certeza, a secretária respondeu que existem casos isolados do qual ela não lembrava exatamente naquele momento, mas achava que as famílias que tinham problemas mais graves com os pagamentos das mensalidades eram as famílias de sete alunos. Dentre os sete alunos citados pela secretária, três deles, faziam parte dos nove alunos negros da Educação Infantil, num total de 114 alunos.

2.2 – Ilha negra.

A palavra ilha pode significar figura ou objeto completamente isolado. Nesse sentido, pode ser feita uma analogia ao cenário em que convivem as quatro crianças negras no total de 55 crianças dos Grupos Quatro e Cinco (manhã e tarde) que estudam na escola particular em estudo.

As respostas das professoras refletem o isolamento dessas crianças quando o assunto é a valorização da sua identidade. Para evitar discussões acerca da questão racial em sala de aula, uma das professoras argumenta que não cabia responder aquele questionário porque na sua turma “todo mundo é igual, não há diferenças”. Depois de alguma insistência, ela resolveu responder, quando perguntada sobre a importância de trabalhar com temas ligados à diversidade na Educação Infantil, e disse:

*“O trabalho com a **identidade** na Educação Infantil é fundamental para a construção e exercício pelas crianças do respeito e da tolerância.”*

Outra professora também argumenta:

*“Acredito que são extremamente importantes, desde que tenha surgido, alguma questão entre eles para que a temática da **diferença** seja abordada.”*

Os termos identidade e diferença, em destaque nas respostas das duas professoras, estão todos embutidos de concepções socialmente comuns que

tendem a esconder algumas relações, que Tomaz Tadeu da Silva (2009), em seu livro *Identidade e Diferença*, define muito bem:

A *identidade* é simplesmente aquilo que se é [...] uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto - contida e auto-suficiente. [...] Em oposição à identidade, a *diferença* é aquilo que o outro é [...] a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. (2009, p.74)

No sentido descrito por Silva há uma relação independente entre as duas, a identidade só faz sentido quando existe diferença. Quando alguém diz “Sou negro” parece que é uma afirmação que se esgota em si mesma. Entretanto, essa afirmação só faz sentido porque existem outros seres humanos que não são negros.

Segundo Tomas da Silva, a identidade, assim como a diferença, estão associadas a uma relação de poder. Faz parte de uma relação social que é imposta. Onde existe diferenciação, a identidade e a diferença estão presentes. “A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, 2009, p. 81). A afirmação da identidade e marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Traduzem-se em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, demarcando fronteiras.

Por conta do receio de fazer essa demarcação, as professoras da EPEI vêem as crianças como se todas fossem iguais. É muito comum vermos pessoas usando desse argumento como se fosse algo positivo. Ao contrário, esse discurso só amplia as concepções de hipocrisia social em que vive a sociedade de forma geral, servindo somente para esconder preconceitos internos.

A omissão utilizada pelas professoras serve somente como artifício para esconder os problemas raciais. Sendo assim, é melhor tratar todas as crianças como se fossem brancas e fingir que nada acontece. Isso está associado à normalização e conseqüentemente fixação de uma determinada identidade.

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é

tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2009, p. 83)

Na resposta da segunda professora, a mesma respondeu como se o assunto fosse algo proibido na sala de aula de Educação Infantil. O professor só deve falar se houver interesse de algum aluno, caso isso não ocorra, não é necessário discutir o assunto para não gerar conflito.

É preciso deixar claro que a diversidade racial na sala de aula deve estar associada aos conteúdos escolares, aos livros didáticos, aos brinquedos utilizados pelas crianças e devem fazer parte dos projetos pedagógicos da escola, e não ser tratada como se fosse algo fora do ambiente escolar. A valorização da identidade da criança está relacionada aos processos culturais de construção e de representações simbólicas.

No processo educativo, a escola é o espaço privilegiado para que essas representações ocorram, através das mais variadas linguagens. A organização escolar, as relações sociais que se estabelecem no seu interior, de forma explícita e implícita, os padrões estéticos estabelecidos e convencionados culturalmente serão elementos definidores no processo de identificação, avaliação, aceitação e atratividade. Esta atratividade influirá fortemente sobre a percepção que a criança tem de si (auto-imagem) e, conseqüentemente, em sua auto-representação.

As relações conflituosas em torno da não valorização da sua identidade, enquanto criança negra pode trazer sérios danos à sua estrutura psíquica, induzindo-as a experimentar sentimentos de baixa auto-estima, insegurança e desvalorização e, por conseguinte, uma auto-rejeição.

2.3 – Minha pró ou minha tia?

No decorrer do trabalho de campo na escola particular de Educação Infantil, foi possível verificar como ocorre a relação entre crianças e professores em sala de aula. Todas as crianças chamam as suas professoras de “tias”.

Sabemos que as crianças por estarem no início do seu desenvolvimento cognitivo tem facilidade de demonstrar apego emocional por um adulto,

principalmente àquele que passa uma grande parte do tempo ao seu lado. A criança projeta muitas vezes na professora a imagem de uma pessoa maternal, doce, meiga e amável, que muitas vezes é confundida como mãe:

“Ser professor de crianças é algo que remete muitas responsabilidades, muitas vezes a imagem do professor se confunde com a de uma mãe. Tive alunos que já me chamaram de mãe em sala de aula, mas eu imediatamente corriji, dizendo que não era a sua mãe, mas sim sua pró. Passou um tempo e eles pararam de chamar de mãe e passaram a me chamar de tia.”

Questionada se ser chamada de tia lhe causava estranheza ela justificou:

“Não, de jeito nenhum! Isso é uma prática comum nas escolas, principalmente de Educação Infantil. Acho normal.” (depoimento da professora do grupo Cinco – matutino)

Esse legado que já faz parte da educação, principalmente da Educação Infantil, compromete a prática docente. Muitas professoras internalizam a ideologia que está implícita no termo tia.

Essa visão de uma classe profissional, como sendo constituída de parentes das crianças, pode criar a idéia de que não é preciso uma boa qualificação para fazer o trabalho de ensinar, além de uma visão política passiva e alienada, cuja tarefa primordial é dedicar amorosidade, afeto e cuidado aos seus “sobrinhos”. A intenção não é desvalorizar a tia, mas intencionalmente valorizar a professora, demonstrando que é fundamental a sua responsabilidade profissional.

Muitos profissionais se comportam como se o ato de educar fosse restrito à tarefa de ser tia. Na escola pesquisada, por exemplo, diante das respostas das professoras no questionário (Anexo A) e nas conversas informais, existia um clima de desconforto em relação a algumas perguntas. No questionário todas elas demonstraram não conhecer as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e nem saber como desenvolver um trabalho ligado à diversidade em sua sala de aula. Para justificar o seu não conhecimento sempre colocava a responsabilidade no “outro”. Esse “outro” era o Governo ou a Secretaria de Educação que criam regras e não dão condições de capacitação.

Se o Governo promovesse cursos gratuitos de capacitação para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, teríamos a garantia que esses cursos atingiriam a todos os professores? E se todos os professores estivessem presentes, teríamos a garantia que estariam realmente capacitados?

É preciso que os professores tomem para si a responsabilidade pela sua prática. Sobre isso compartilho das idéias de Paulo Freire:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (1997, p. 19)

Por estarem em ambiente de controle frequente, da coordenação pedagógica e da direção, muitos profissionais se sentem tolhidos em desenvolver um trabalho que transforme a política educacional da escola, por medo da demissão.

Uma das manhas de certos autoritários cujo discurso bem que podia defender que *professora é tia* e, quanto mais bem comportada, melhor para a formação de seus *sobrinhos*, é a que fala claramente de que a escola é um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo. (FREIRE, 1997, p. 13)

O controle é o meio utilizado pela escola para manutenção da ordem. As professoras devem se manter passivas. Elas devem aceitar as regras da escola sem questionar, adotar determinado conteúdo de acordo ao planejamento mensal, decidido pela coordenação pedagógica. Qualquer mudança, só deve ser realizada com o consentimento da coordenação. Enfim, não há uma autonomia na prática docente.

Mesmo em ambiente como esse, sabemos que é possível que o professor desenvolva uma ação transformadora. Esse argumento de controle frequente é uma

desculpa usada por muitos educadores para justificar a sua inércia diante da realidade da sua sala de aula. São pequenas atitudes diárias que fazem toda diferença no convívio diário com as crianças. A forma com que se posiciona diante de situações de conflitos, sem ocultar verdades, a preocupação de fazer uma reflexão crítica antes de aplicar o conteúdo ensinado, adaptar a realidade da sua sala de aula de forma que atenda todos os seus alunos e de procurar estudar e se atualizar diante de temáticas contemporâneas, são alguns dos desafios aqui anunciados.

3 – OS PERCUSSOS DA PESQUISA

3.1 – Caminhos disfarçados para serem percorridos.

Dentro dos aspectos destacados pela pesquisa, julgo importante retomar o fato de ser uma mulher negra lidando também nesta pesquisa com minhas lembranças enquanto criança negra estudante de escola particular; experiências que me ajudaram a lidar com um olhar mais sensível durante algumas situações apresentadas no percurso da pesquisa.

O conhecimento das informações que constituem esse trabalho, as conversas com professores e as observações com as crianças negras da escola só foram possíveis porque nessa escola eu tive a possibilidade de trabalhar na área da coordenação pedagógica. Depois de perceber que a instituição não abordava questões relacionadas à temática racial no seu dia-dia, fui estimulada, diante do contexto apresentado, a desenvolver a monografia em consonância com meu trabalho.

O meu desenvolvimento nessa função sempre foi muito elogiado pelas coordenadoras, o que facilitou a aceitação da proposta de desenvolver um trabalho de pesquisa, cujo foco seria verificar como as professoras da Educação Infantil trabalhavam com a diversidade. Logo quando me apresentei à direção para pedir autorização para aplicar o questionário, conversar com as professoras e com as crianças, foi colocada a ressalva de que não poderia ficar em sala de aula para não atrapalhar a rotina dos alunos, já que eles precisariam de um tempo para me conhecer e se familiarizar comigo. Enquanto isso, eu poderia fazer as observações em outros espaços.

No início achei que teria problemas, pois precisaria conhecer a rotina da sala de aula para desenvolver minha pesquisa, depois achei que foi até positivo: talvez a minha presença na sala de aula inibisse algumas condutas e fizesse com que as professoras “inventassem” ou manipulassem situações para mostrar que trabalhavam com a diversidade em sala de aula.

Evitando sofrer represálias optei por comunicar que o meu trabalho abordaria, de forma ampla, questões relacionadas à diversidade, evitando acentuar o foco na temática racial. Esse último foi mais abordado nas conversas informais com as professoras, onde tínhamos um pouco mais de liberdade.

Como auxiliar de coordenação da escola estava constantemente naquele ambiente. Isso facilitou o meu trabalho e fez com que em um período de quatro meses, tivesse dados suficientes para desenvolver a minha pesquisa. Porém os meus olhares de pesquisadora foram muito além.

Os momentos das conversas com as professoras ocorriam no horário de lanche das crianças que era também o momento de intervalo das professoras ou nos momentos que antecedia os horários de planejamento com as coordenadoras. Nesses períodos, elas tinham uma folga para poder conversar com mais tranquilidade.

Com as crianças, as observações aconteciam sempre no horário do parque de cada turno, aproveitava que todas as crianças dos grupos pesquisados estavam juntas, para observar relacionamentos e atitudes.

Em diversas vezes abateu-se sobre mim um sentimento de angústia. Confesso que em muitas delas, tive um forte desejo de reagir. As minhas vivências passadas de criança negra e de estudante de Pedagogia no presente a floraram sobre mim, porém sabia que naquele momento estava ali como pesquisadora (mesmo trabalhando na instituição), e tinha que me manter na escuta diante de certas falas e práticas.

Sendo assim, foi nesse contexto que pude reunir as informações que agora apresento.

3.2 – Caracterização da unidade estudada.

A EPEI fica localizada em um bairro de classe média-alta da cidade de Salvador. A escola se denomina Construtivista. Atende desde a Educação Infantil até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A Educação Infantil é dividida em grupos de acordo a idade das crianças: Grupo Um (crianças de um ano de idade), Grupo Dois (crianças de dois anos de idade), Grupo Três (crianças de três anos de

idade), Grupo Quatro (crianças de quatro anos de idade) e Grupo Cinco (crianças de cinco anos de idade).

Na estrutura física há:

- Dez salas de aula com banheiro em cada uma delas;
- Duas salas da direção geral;
- Uma sala da direção pedagógica;
- Uma sala da coordenação pedagógica;
- Um auditório, onde é realizada reuniões com pais e funcionários;
- Uma sala de professores;
- Um depósito;
- Uma secretaria;
- Uma recepção;
- Um refeitório para almoço de professores e funcionários;
- Uma cantina;
- Quatro banheiros para uso de professores, funcionários e visitantes;
- Uma biblioteca;
- Uma brinquedoteca;
- Uma sala de informática;
- Uma sala de música;
- Uma sala de inglês.

Na parte externa há uma parque com escorregador, balanço, trepa-trepa, caixa de areia, casinha de boneca, gira-gira, mesa de sinuca e pebolim. Soma-se a essa estrutura uma quadra de esporte, onde são realizadas as aulas de educação física, entre outras atividades. Observa-se na entrada da escola um pequeno estacionamento e um jardim.

O quadro funcional da escola é composto por 57 funcionários:

- Uma diretora (branca);
- Três coordenadoras pedagógicas (brancas);

- Uma psicóloga (branca);
- Dezessete professoras de classe (duas negras do Ensino Fundamental e as outras brancas);
- Oito professores especialistas - música, informática, inglês, teatro, artes e educação física (três mulheres brancas e cinco homens brancos);
- Seis auxiliares de classe (negras);
- Seis estagiárias de sala de aula (brancas);
- Uma secretária (branca);
- Duas auxiliares de secretaria (brancas);
- Uma bibliotecária (brancas);
- Uma recepcionista (branca);
- Oito auxiliares de serviços gerais (duas mulheres brancas, quatro negras e dois homens negros);
- Dois vigilantes (um negro e um branco).

Percebemos que dos 57 funcionários que trabalham na instituição, 15 deles são negros: duas professoras do Ensino Fundamental, seis auxiliares de classe, seis como serviços gerais e um vigilante. Sendo assim, 13 deles ocupam funções de pouca visibilidade social. Esses dados comprometem a noção da representatividade que as crianças brancas e negras, dessa escola, possuem em relação ao “lugar” do negro na nossa sociedade.

3.3 - Conhecendo a rotina do campo estudado

A escola tem atualmente 114 alunos na Educação Infantil, 54 no turno da manhã e 60 no turno da tarde. As crianças do turno matutino chegam às 7h20min e saem às 12h. As do turno vespertino chegam às 13h30min e saem às 18h. Ao chegar à escola elas são recebidas pelas auxiliares de classe que chegam às 06h30min (manhã) e 12h40 (tarde). As professoras chegam às 7h (manhã) e 13h10 (tarde).

Foram escolhidos dois grupos da Educação Infantil para a realização da pesquisa, grupo Quatro (crianças de quatro anos de idade) e o grupo Cinco (crianças de cinco anos de idade). A escolha foi motivada por se tratarem de grupos

onde as crianças são maiores, o que facilitaria o trabalho de investigação e ajudaria a fazer reflexões sobre os valores, atitudes e crenças que as crianças possuem ao final da Educação Infantil. Além de ser nessas turmas, onde se concentram o maior número de crianças negras.

No caso específico dos grupos estudados nessa pesquisa, foram 55 alunos no total. Divididos da seguinte forma:

Quadro 1 – Quantidade de alunos dos grupos estudados x Quantidade de alunos (as) negros (as) por grupo.

Matutino			Vespertino		
Grupo Quatro	17	Uma menina negra.	Grupo Quatro	16	Uma menina negra.
Grupo Cinco	11	Não há alunos negros.	Grupo Cinco	11	Um menino negro e uma menina negra.

Em todo universo da Educação Infantil existem nove crianças negras. Quatro delas estudam nos grupos estudados.

Segue abaixo a rotina dos grupos nos dois turnos:

Quadro 2- Horário semanal (Grupo Quatro - Matutino)

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h20min				Hino	
7h30min/8h10min					
8h10min/8h50min	Ed. Física		Música		Ed. Física
9h/9h30min	Parque				
9h30min/9h50min	Lanche				
10h/10h40min		Inglês			
10h40min/11h20min	Informática	Brinquedoteca			
11h20min/12h					

Quadro 3 - Horário semanal (Grupo Cinco - Matutino)

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h20min				Hino	
7h30min/8h10min	Biblioteca				
8h10min/8h50min	Informática	Ed. Física	Música	Ed. Física	
9h/9h30min	Parque				
9h30min/9h50min	Lanche				
10h/10h40min			Inglês		
10h40min/11h20min					
11h20min/12h				Artes	Brinquedoteca

Quadro 4 - Horário semanal (Grupo Quatro - Vespertino)

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h20min				Hino	
13h30min/14h10min					
14h10min/14h50min		Ed. Física		Biblioteca	Ed. Física
14h50min/15h30min	Parque				
15h30min/16h	Lanche				
16h/16h20min			Inglês		
16h40min/17h20min		Brinquedoteca			
17h20min/18h			Informática	Música	

Quadro 5 - Horário semanal (Grupo Cinco – Vespertino)

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h20min				Hino	
13h30min/14h10min				Artes	
14h10min/14h50min	Ed. Física	Música	Inglês	Ed. Física	
14h50min/15h30min	Parque				
15h30min/16h	Lanche				
16h/16h20min		Informática	Brinquedoteca		Biblioteca
16h40min/17h20min					
17h20min/18h					

3.4 – Perfis das professoras pesquisadas

Apesar de me valer de nomes fictícios, as informações constantes no quadro a seguir apresentam o perfil de cada uma das professoras entrevistadas:

Quadro 6 – Perfis das professoras

NOME	IDADE	COR	RELIGIÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ESCOLAR	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Juliana	31 anos	Branca	Cristã	Professora grupo Cinco - Matutino	Pedagogia (em curso)	4 anos	4 anos
Manuela	34 anos	Branca	Evangélica	Professora grupo Quatro-Vespertino	Pedagogia	4 anos	10 anos
Roberta	27 anos	Branca	Católica	Professora grupo Quatro - Matutino	Pedagogia	6 anos	6 anos
Sônia	22 anos	Branca	Atéia	Professora grupo Cinco - Vespertino	Pedagogia	2 anos	2 anos

3.5 – Análise do cotidiano escolar e o papel destinado à educação para a diversidade racial

A instituição trabalha com projetos educacionais que direcionam as ações das professoras em sala de aula. Ao analisar esses projetos foi possível perceber que eles não traduzem questões relacionadas a nenhum tipo das diversidades encontradas em sala de aula. Mesmo aquelas que foram citadas pelas professoras no questionário, como as maiores causadoras de conflitos em sua sala de aula. , Nesse sentido, é possível perceber que os projetos desenvolvidos pela escola são criados em desacordo com a realidade da sala de aula. Os projetos desenvolvidos são todos criados para atender um currículo socialmente imposto, como relata a professora Juliana:

“Não há uma relação direta entre os Projetos Pedagógicos e as questões relacionadas à diversidade, visto que eles atendem a demandas específicas nos campos de conhecimento, como Língua, Matemática, Ciências Naturais e etc.”

Para reafirmar o argumento da professora, segue abaixo os nomes dos projetos e das sequências didáticas ⁶ desenvolvidos pela escola nos grupos Quatro e Cinco durante todo ano letivo.

Grupo Quatro:

- Sequência didática: Nome (Língua Portuguesa)
- Projeto: Um olhar sobre a água (Ciências Naturais)
- Sequência didática: Onde encontramos os números (Matemática)
- Sequência didática: Novas Palavras (Ciências Naturais/Língua Portuguesa)
- Sequência didática: Percurso (Matemática)
- Projeto: Que letra é essa? (Língua Portuguesa)

⁶ Sequência didática é um termo em educação para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas, para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Grupo Cinco:

-Sequências didáticas: Parlendas e Canções (Língua Portuguesa)

-Projeto: As praias da nossa cidade (Ciências Naturais)

-Sequência didática: Brincado com os números (Matemática)

-Projeto: Receitas Culinárias (Língua Portuguesa/ Matemática)

-Sequência didática: Coleções (Matemática)

-Projeto: Plantas e Hortaliças (Ciências Naturais)

Pelo nome de alguns Projetos e Sequências didáticas, imaginamos que o único que poderia dar possibilidades de trabalhar algumas das temáticas ligadas à diversidade ou especificamente, à questão racial, seria a sequência do grupo Cinco, grifada acima. Mas, ao contrário disso, foi possível verificar que a escola trabalha com Parlendas e Canções tradicionais, que não trazem nenhum significado pedagógico, quanto às questões defendidas nessa pesquisa. Vejam algumas delas:

Quadro 7 – Parlendas e Canções

PARLENDAS	
Lá em cima do piano Tem um copo de veneno Quem bebeu , morreu O culpado não fui eu	Salada Saladinha Bem temperadinha Com sal Pimenta 1,2,3
Corre Cotia Na casa da tia Corre cipó Na casa da avó Lencinho na mão Caiu no chão Moça bonita Do meu coração.	Com quem você Pretende casar Loiro, moreno, careca Cabeludo, soldado, ladrão Qual a letra do seu coração?
CANÇÕES	
Sapo Cururu Na beira do rio Quando o sapo canta, oh maninha É porque tem frio A mulher do sapo Deve estar tá lá dentro Fazendo rendinha, oh maninha Para o casamento.	O cravo brigou com a rosa, Debaixo de uma sacada, O cravo saiu ferido, E a rosa despedaçada. O cravo ficou doente, A rosa foi visitar, O cravo teve um desmaio, E a rosa pô-se a chorar.
Fui no Itororó beber água não achei achei bela morena que no Itororó deixei Aproveite, minha gente, que uma noite não é nada Se não dormir agora, dormirá de madrugada Ó dona Maria, Ó Mariazinha, entrarás na roda e dançarás sozinha Sozinha eu não danço nem hei de dançar porque eu tenho o fulano para ser meu par	Pombinha branca o que esta fazendo Lavando roupa pro casamento Vou me lavar, vou me secar Vou pra janela pra namorar Passou um moço de terno branco, Chapéu de lado meu namorado Mandei entrar, mandei sentar Cuspiu no chão, limpa aí seu porcalhão

Nas reuniões da coordenação pedagógica o assunto é visto como um problema não importante, como afirma a professora Sônia:

“Durante as reuniões de coordenação não tem sido discutida esta temática, em virtude de não haver tanta diversidade nas salas de aula”

A escola, enquanto uma instituição social, é um dos espaços privilegiados de formação e informação, em que a aprendizagem dos conteúdos deve estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, ou seja, relacionada ao cotidiano dos alunos, desde o aspecto local ao global. Assim, ela além de possibilitar aos alunos a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, precisa valorizar a cultura da sua sociedade, contribuindo para o exercício de cidadania. Nesse sentido, não falar de questões relacionadas à diversidade em sala de aula, com a desculpa de que naquele ambiente não há diferenças, não cabe a uma instituição escolar.

Como afirmar que todas as crianças são iguais se naquele espaço existem crianças de diferentes culturas? Não estamos em uma votação onde vence a vontade da maioria. Temos que trabalhar com uma educação para a diversidade. Mesmo que não existisse nenhuma diferença na escola (algo até inevitável), ainda assim, seria necessário trabalhar com uma educação multicultural que evidenciasse a nossa realidade. Estamos educando nossas crianças para o mundo, e o mundo não é formado por uma única cultura.

Muitas vezes as pessoas acreditam que negar a diferença e fingir que todos são iguais é uma maneira de mostrar que não discrimina. Ao contrário desse entendimento, essa é uma das mais perversas formas de discriminação. Uma atitude como essa, gera um grave problema na mentalidade daquele que terá sua diferença negada, no caso específico desse trabalho, o negro. A partir dessa concepção, ele vai acreditar que é igual ao seu diferente. Isso acarretará a desvalorização e vergonha da sua identidade.

Na Educação Infantil, somente seis dos (as) funcionários (as) negros (as) da escola, tem contato direto com as crianças, que são as auxiliares de classe. Nessa função as auxiliares são aquelas que fazem todo o serviço pesado da sala: limpar e

arrumar as salas, trocar fraldas, dar banho nas crianças, limpar as mesmas após o lanche, carrega quando necessário, arrumar as mochilas, entre outros. São como “babás”, termo usado por elas quando estão conversando entre si, certo dia ouvir uma conversa no refeitório. Uma delas, que chamarei de Vanessa, reclamava do excesso de tarefas e do sentimento de inferioridade diante da função exercida:

- É muita coisa. Esse nome auxiliar de classe é tão lindo, mas na verdade nós somos babás das crianças.

A outra ri e Vanessa continua

- Não dê risada, não, é sério! Agente troca fralda, limpa bumbum de criança, dá banho. Então somos o que? Tenho até vergonha dizer o que faço na verdade.

A fala de Vanessa retrata o sentimento de subalternidade dessas profissionais. Essa constatação revela que numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos e da ideologia machista, a vida dos negros, principalmente das mulheres negras, é permeada por questões políticas que explicam esse sentimento de inferioridade diante da realidade apresentada. Muitos (as) negros (as) ainda ocupam funções de pouca visibilidade social.

As crianças da escola têm pouco contato com os profissionais negros da instituição. As auxiliares de classe são as únicas referências diretas das crianças de um cargo ocupado por negras (os) na instituição, principalmente as crianças da Educação Infantil. Além dessa constatação, foi possível verificar que as crianças negras não são as preferidas. Durante o parque, por exemplo, as crianças ficam sob a supervisão da estagiária e das auxiliares de classe. Elas ficam sempre por perto para que as crianças não se machuquem, pegam na mão, colocam no colo, ajuda para que se equilibrem nos brinquedos. Enfim, é um momento de muita observação, qualquer desatenção pode ocasionar um acidente, já que as crianças são muito ativas.

Nesses momentos, pude constatar que as crianças negras nunca recebiam a mesma atenção em relação a algumas crianças brancas. Entre as estagiárias e as auxiliares de classe existiam crianças favoritas, e entre essas, nenhuma eram negras. Determinadas crianças eram amparadas com maior frequência do que outras, mesmo em situações que não demonstrava nenhum perigo. Essas mesmas

eram as que mais recebiam sorrisos e elogios das estagiárias e das auxiliares de classe enquanto brincavam no parque. As cenas de demonstrações de afeto não ocorriam com as crianças negras, que por muitas vezes, estavam próximas das estagiárias e das auxiliares e nem por isso eram observadas. Por vários momentos, observei a auxiliar de classe acariciando os cabelos e dando abraços em uma menina branca do grupo Quatro, que é considerada, pela coordenação pedagógica, uma das meninas mais inteligentes da turma.

No decorrer do trabalho de campo, foi possível constatar que no espaço de circulação das crianças há a ausência de materiais que expressem a presença de crianças não brancas na sociedade. Isso é fruto da ideologia que existe na escola, de igualdade racial. Todas as professoras da Educação Infantil, as coordenadoras pedagógicas, a diretora e 92% das crianças de toda a Educação Infantil são brancas. Essa estatística é traduzida como razão suficiente para que a escola seja vista como um paraíso monorracial de brancos.

Ao analisar a brinquedoteca da instituição verificamos que não há nenhum brinquedo que retrate a nossa realidade multirracial. Todas as bonecas são brancas de cabelos lisos e olhos claros. A negação da diversidade racial na escola, tomando como base o brinquedo, traz consequências significativas para a valorização das crianças negras. Já que, segundo Brougère (1995), as práticas lúdicas participam, enquanto processo de impregnação cultural, da delicada teia de construção de identidades.

Na prática pedagógica da EPEI existe uma intenção de desenvolver um trabalho educacional interligando a linguagem corporal. Porém, nas aulas de Educação Física e de Música não foi encontrado nenhum vestígio de um trabalho que valorize o multirracialismo. Nas aulas de Educação Física as crianças fazem atividades mediadas com bolas de futebol, balões de gás, bambolês, cordas, entre outros. Nas aulas de Músicas algumas canções são as mesmas trabalhadas nos Projetos e nas Sequências do grupo Cinco: “Cai, cai, balão”, “O sapo não lava o pé”, “Fui no Itororó” e “O cravo e a rosa”. Nesse contexto faço a seguinte indagação, se a linguagem do corpo é especialmente destacada nas séries iniciais, por que não apresentar danças africanas, jogos como capoeira, e músicas oriundas do samba e do maracatu?

Além das constatações acima, obtive uma maior apreensão da realidade apresentada, quando foi feita a análise de algumas das respostas das professoras. As professoras do turno vespertino (turno que possui mais crianças negras) responderam que *não há conflito racial na sua sala de aula*, mas sim conflitos relacionados à *diferença estética dos alunos*.

Logo, se só existe uma criança negra na turma da professora Manuela e um casal de crianças negras na sala da professora Sônia e são essas crianças que se distanciam da estética padrão da escola, quem deve ser as principais vítimas dos conflitos estéticos que ocorrem nessas duas salas de aula?

Tive a confirmação desse fato quando observava a aula de música das crianças do grupo Quatro (vespertino). Elas dançavam e cantavam a letra de uma música infantil, nessa dança as meninas adoravam balançar o cabelo para os mesmos caírem pelo rosto. A menina negra que chamarei de Carina, também balançou a cabeça de modo que os cabelos ficaram assanhados e as outras colegas brancas começaram a rir e apontar achado engraçado o modo como cabelo da colega ficou. Uma delas rindo falou:

“O cabelo de Carina não desce”.

Alguns dias depois desse acontecimento, fui conversar com Carina. Ela estava no parque, sozinha em um dos banquinhos comendo pipoca. Ao me aproximar, ela olhou meio desconfiada. Então sentei ao lado dela e conversamos:

-Tudo bem?

-Tudo.

-Se incomoda de eu sentar do seu lado?

-Não.

-Porque não vai brincar com suas outras coleguinhas?

-Não quero.

-Por quê?

- Tô de mal com aquela ali. (apontou para uma de suas colegas brancas)

-O que foi que aconteceu?

-Ela disse que eu era a mais feia.

Em outro dia, já pela manhã, observava cinco crianças do grupo Quatro brincando de boneca. Eram quatro crianças brancas e uma negra (chamarei esta última de Denise). Tinha sete bonecas: cinco brancas e duas pretas. Constatei, de imediato, que alguma criança as teria levado para a escola. As duas bonecas pretas eram as menos atrativas para a brincadeira de pentear os cabelos e arrumar a roupa. Dificilmente as meninas pegavam na boneca para arrumar, quem mais pegava era Denise. Depois de várias perguntas, indaguei quem tinha trazido aquela boneca, Denise levantou a mão: *“Foi eu”*. *“É porque ninguém brinca com elas? São tão bonitas”*. Uma das meninas argumentou: *“Eu não acho, o cabelo dela não fica bonito”*.

Esses exemplos significam que as crianças já interiorizam um sentimento preconceituoso, que são externalizados em situações específicas. O que não impediam um contato afetivo e físico entre as mesmas. Havia várias situações em que percebia momentos de carinho, abraços, carícias e divertimento entre as crianças brancas e negras.

O preconceito manifestado entre as crianças acontece mais entre as meninas. Isso porque as práticas racistas, entre crianças na Educação Infantil estão associadas aos padrões de beleza. As meninas brancas ofendem as suas colegas negras, porque essas últimas têm cabelos crespos e isso para elas é feio. Para explicar essa questão Nilma Gomes argumenta:

Um dos efeitos do racismo é o ‘patrulhamento estético’ que recai sobre os negros, sobretudo as mulheres (...). A cor deixou de ser, em primeiro plano, a marca perceptível da aparência física utilizada pela pessoa que discrimina. O cabelo viria como uma característica física mais funcional para se discriminar racialmente. A explicação para isso seria o fato de que, no imaginário, estereotipar, fazer comentários negativos acerca do cabelo, parece não constituir uma forma aberta de racismo, diferentemente da cor da pele. (2001)

Esse “patrulhamento estético” que autora cita, ocorre desde a infância. As escolas se negam a abordar essas questões e essa negação é uma forma de autorizar a discriminação.

Apesar de todas essas observações no cotidiano dos alunos, as professoras durante o processo de entrevistas, onde o foco das perguntas era ligado às temáticas étnicas, argumentaram durante as respostas, que abordar questões ligadas à temática racial em sala de aula não era interessante, pois as crianças nessa faixa não percebiam essas diferenças:

No trabalho com a diferença racial nas crianças temos que ter muito cuidado, para não despertar algo que elas ainda não percebem. É um assunto que devemos tratar no Ensino Fundamental, quando já estão maiores e entendem essas diferenças com mais facilidade. (Professora Roberta)

Em relação aos meninos, foi percebido que o único aluno negro dos grupos estudados era visto como o mais levado e agressivo da sala de aula (chamarei ele de Davi). Isso foi constatado na leitura de um relatório individual feito pela sua professora Sônia, o documento estava anexando à sua ficha de matrícula na coordenação pedagógica, e dizia o seguinte:

Durante a chegada de Davi ocorreram algumas situações de conflitos. Nesses momentos percebemos atitudes voluntárias e agressivas. Diante das intervenções dos adultos (professora, auxiliar, coordenadoras, entre outros), ele demonstrou pouca habilidade em resolver conflitos, reconhecer e seguir regras e combinados e, em alguns momentos não reconhecia e desrespeitava a autoridade dos adultos que buscavam ajudar na mediação desses conflitos. (Trecho do relatório individual de Davi - grupo Cinco vespertino)

Na leitura de todo o texto a professora citava diversas situações em que o aluno era violento e agressivo. Uma criança que bate e morde os adultos para chamar atenção. Em uma dessas situações Davi foi chamado por ela de maneira firme, o menino arrependido tentou pedir desculpas, mas, ela não aceitou:

Conversei com ele e expliquei que estava muito chateada, mesmo após me pedir desculpa. Durante o restante do tempo ele tentou se aproximar, mas, eu não permiti. (Trecho do relatório individual de Davi - grupo Cinco vespertino)

Depois de ler o relatório tentei observar Davi o máximo possível, ver como ele se comportava e perceber como era a sua relação com outras crianças e com a sua professora. Ele era menino muito ativo, que gostava realmente de chamar atenção de seus professores e colegas, mas isso ocorria porque o garoto não tinha espaço na sua turma. A sua professora deixava visível que Davi não era seu aluno preferido, ele já era “marcado” na escola, como o aluno terrível. Na hora do parque, quando havia uma confusão, o garoto era sempre visto como culpado, mesmo que em algumas delas, ele não tivesse nenhuma relação. Certo dia, cinco meninos do grupo Cinco (vespertino), estavam no parque brincando de sinuca, dentre eles, Davi estava presente. De repente dois deles começam a discutir, com o taco de sinuca na mão, para ver quem iria iniciar o jogo:

-Larga, sou eu que vou começar a jogar.

-Nada disso sou eu.

Começa então o empurra-empurra e as bolas da sinuca que tava na mão de uma das crianças caem no chão e faz um tremendo barulho. Davi e os outros se abaixam para pegar. A professora que estava na cantina, chega enfurecida e grita:

-O que foi que aconteceu aqui, em Davi?

As professoras utilizam a omissão como estratégias para não enxergar o problema, fingem que os conflitos entre as crianças não ocorrem e justificam que as mesmas não percebem as diferenças entre elas, o que na verdade não acontece na relação cotidiana. As crianças nesta idade já têm consciência do caráter positivo e negativo que a sociedade atribui em relação às diferenças raciais existentes e manifesta isso de diferentes maneiras.

Assim, fica evidenciada a necessidade das faculdades e cursos de Pedagogia tratar esta temática com o rigor que o fenômeno exige. Este silenciamento, para além dos seus desdobramentos na Educação infantil, é também fruto da ausência destas abordagens na formação de pedagogas/os, independente de que área da Educação Infantil (sala de aula, coordenação, direção, supervisão, etc.) se destine.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito da democracia racial, como uma ideologia social, atinge as práticas e concepções pedagógicas em todos os níveis de ensino. Partindo das concepções teóricas que estudam a temática racial no Brasil e prosseguindo com o estudo na EPEI, ficou visível que o racismo brasileiro se manifesta também pela negação inferiorizante da diferença. O discurso de igualdade racial difundido nas instituições (sobretudo as instituições educacionais) numa sociedade de bases oficiais eurocêntrica serve apenas, para dar maior sustentabilidade ao mito.

A Educação deve atuar como uma das principais estratégias de luta contra o racismo, pois a mesma tem demandado fragilidade diante deste tema. Assim, somente contribuindo, ou melhor, atuando para a mudança das representações presentes no imaginário coletivo da sociedade brasileira, é que podemos considerar que o preconceito é um aprendizado que também se desfaz, através de ações mais consequentes que precisam ocorrer desde a Educação Infantil.

A violência simbólica manifestada pela ausência da figura positiva do/a negro/a na estrutura organizacional da escola e nos livros didáticos poderá acarretar na criança negra um falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco.

A escola, por não oferecer ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, também manifesta, sobretudo na escola privada, que tem como um dos focos principais a satisfação do seu principal cliente, que é a criança branca. É para esse público que a estrutura da escola é organizada. Isso acarreta uma despreocupação quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra.

Educadores se tornam cúmplices do “silêncio racial” que faz parte da ideologia da escola. Eles não questionam determinada postura ou a adoção de determinado material didático, não se preocupam em enriquecer sua prática, estudando e se atualizando. Essa falta de preparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula desencadeia a difusão da discriminação racial, impossibilitando a decodificação e a atuação responsável do/a educador/a em

situações que denotem sinais de preconceito. Usa-se o silêncio como justificativa para evitar conflitos.

Tomo, à título de ilustração e concretização desta problemática, as dificuldades de uma colega do Curso de Pedagogia, negra como eu, para tentar alertar sobre a importância desta Faculdade de Educação, que pode ser considerada e legitimada como de maioria negra, a necessidade de se compreender que temas como Racismo e Relações Raciais, Sexismo, Relações de Gênero e Sexualidade não possam deixar de ser consideradas na formação de novas/os Pedagogas/os.

Tatiana Sampaio é aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da UFBA e trabalha como professora da Educação Infantil em uma escola particular de Salvador. Como mulher orgulhosa de suas origens assume a sua identidade negra através de seus cabelos crespos. A decisão de assumir os seus cabelos não foi bem vista pela escola que leciona. Vejamos o que nos diz num emocionado depoimento:

Certa vez fui à sala da diretora que estava acompanhada de outros funcionários e ela falou comigo “menina, seu rosto tá muito miúdo com esse cabelo cheio assim”, então eu disse para ela que era falta de creme, na mesma hora ela me ofereceu um pouco do dela, eu agradei e não aceitei, levei o caso na brincadeira apesar de não ter gostado. Outro dia ela foi à minha sala e com tom, também de brincadeira como costuma falar, disse que eu tava parecendo uma onça, respondi para ela que era uma leoa, como não se contentou me disse que esse cabelo não combina com a Educação Infantil. Fiquei chateada, porém continuei indo trabalhar da mesma forma, quando ela percebeu que as críticas não havia dado resultado, chamou meu pai, que é amigo dela, para pedir que eu prendesse os cabelos alegando que os pais dos alunos são enjoados. No dia me veio lágrimas nos olhos, pelo fato de ter consciência do preconceito que estava vivenciando e no momento não poder fazer nada. Confesso que na hora me deu vontade de dizer umas verdades para ela e pedir para sair da escola, entretanto (...) prendi meus cabelos (...) e lembrei-me da dívida que havia feito até janeiro de 2011.

Pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais deve perpassar também na formação dos profissionais da área de educação. Significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, a partir das diferenças

raciais, ampliando, assim, as propostas curriculares do país, buscando uma formação mais democrática, que possibilite que professoras, assim como Tatiana, possam ter condições objetivas para poder lutar contra as armadilhas do discurso racista das instituições de ensino. A Lei 10.639/03 pode configurar-se como um importante instrumento de luta para esses profissionais, uma vez que questiona a ordem vigente e coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira.

O movimento negro e grupos organizados dentro das universidades vêm denunciando com frequência o tratamento discriminatório recebido pelos/as negros e negras, lutando não só para eliminar as políticas de inferiorização com respeito às diferenças raciais, mas também pela igualdade de oportunidade, que é a ética da diversidade. A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca para todos/as nós, educadores e educadoras, o grande desafio de estar atentos às diferenças (econômicas, sociais e raciais) e de buscar o domínio de um saber crítico que nos permita interpretá-las. Uma prática pedagógica monocultural deverá ser desmontada e a escola precisa mostrar aos alunos, desde a Educação Infantil, que existem outras culturas. Assim, a escola terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.

5- REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rosângela Costa. A África e Afro-Ascendência: um debate sobre a cultura e o saber. In: **Ações Afirmativas em Educação – Experiências Brasileiras**. SILVA, Cidinha da (Org.). São Paulo: Summus, 2003.

BAHIA, **RESOLUÇÃO Nº. 012/2007**, Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em < <http://www.pms.ba.gov.br>>, acesso 09 de abril de 2010.

BARRETO, Ângela Rabelo Ferreira. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, COEDI, v. 2, 1998. p. 23-34.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Racismo e anti-racismo na perspectiva de universitários de São Paulo**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Florianópolis: Estudos CDAPH, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' água, 1997.

GÓES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. **Histórias das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

IANNI, Octavio. **O Brasil negro: A questão racial**. SBPC/Labjor, 2003. Disponível em < <http://www.comciência.br>>. Acesso em: 16 de Maio de 2010

LADEIRA, Francisco Fernandes. **Relação entre Classe e Cor: Algumas considerações sobre a ascensão social do negro no Brasil.** Disponível em: < <http://www.consciencia.org/relacaoclassecoraascensaosocialnegronobrasil>>. Acesso em 13 de Março de 2010.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: Marcos Cezar de Freitas (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Maria Alice Hoffmann. **Metodologia da Pesquisa.** Disponível em: < <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em 25 de Abril de 2010.

MENEZES, Waléria. **O Preconceito Racial e suas repercussões na Instituição Escola.** Disponível em: < <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>. Acesso em 04 de Abril de 2010.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/ SECAD, 2006. 266p.

MUNANGA, Kabengele. **Lei 10639/03:** depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005a] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: < <http://www.reportersocial.com.br/entrevista>>. Acesso: 05 de Maio de 2010.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

PARDAL, Maria Vitória de C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de (Org.) **Educação da Infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana,** 2009.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação:** A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. Disponível em: < http://www.app.com.br/porta/app/uploads/coletivos/dissertacao_luiz_paixao.pdf>. Acesso em: 30 de Abril de 2010.

SILVA, Inocência da. **Consciência negra em cartaz.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Tomaz. T. da. (Org.); HALL, S. ; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

ANEXO A

Questionário de entrevista

Tema: Como o professor trabalha com a diversidade em sala de aula.

Bloco 1

Sexo: M F

Idade: _____ anos.

Etnia: Branco Pardo Negro Índio Ocidental

Qual a sua religião? _____

Curso de Graduação: _____ Completo Incompleto

Em curso.

Instituição em que cursou (ou cursa) sua Graduação:

Possui especialização? Não Sim. Qual? _____

Tempo de experiência na Educação Infantil: _____ anos.

Tempo de trabalho nessa escola: _____ anos.

Grupo e turno que leciona na escola

Grupo Quatro

Matutino

Grupo Cinco

Vespertino

Bloco 2

1. Diga com qual intensidade as seguintes diferenças aparecem em sua sala de aula.

(1) Que aparece com mais intensidade

(2) Que aparece com menos intensidade.

(3) Não aparece

Gênero

Sócio econômica

Religião

Regional

Racial

Estética

Faixa etária

Outras. Quais? _____

2. Com que intensidade as seguintes diferenças geram conflitos em sala de aula

(1) Causa mais conflito

(2) Causa pouco conflito

(3) Não causa conflito

Gênero

Sócio econômica

Religião

Regional

Racial

Estética

Faixa etária

Outras. Quais? _____

3. De que forma seus alunos costumam resolver os problemas referentes às diferenças geradoras de maiores conflitos em sala de aula? (Marque até três opções).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Xingado o colega | <input type="checkbox"/> Conversando com o colega. |
| <input type="checkbox"/> Colocado apelido | <input type="checkbox"/> Chamando a professora |
| <input type="checkbox"/> Com agressão física | <input type="checkbox"/> Outros. _____ |

4. Quais desses instrumentos pedagógicos são utilizadas por você para trabalhar e debater as situações de conflitos relacionados às diferenças na sua sala de aula. (Marque um X na resposta que mais se identifica)

	Utilizo com frequência	Às vezes utilizo	Utilizo raramente	Não utilizo
Atividades de Artes				
Teatro				
Roda de Conversa				
Aulas expositivas				
Projetos desenvolvidos na escola				
Livros infantis				
Aulas interdisciplinares				
Livro didático				
Música				
Outros instrumentos Quais? _____ _____ _____				

5. De que forma os Projetos Pedagógicos desenvolvidos pela escola lhe ajudam a trabalhar questões relacionadas à diversidade em sua sala de aula? Cite os tipos mais recorrentes. (Utilize somente o espaço reservado à resposta)

6. Nas reuniões com a coordenação pedagógica tem havido discussões acerca das diferenças de gênero, religião, racial, faixa etária, sócio econômico ou regional? Quais dessas têm sido mais recorrentes nessas reuniões? (Utilize somente o espaço reservado à resposta)

7. O que você acha de se trabalhar estes temas na Educação Infantil? (Utilize somente o espaço reservado à resposta)

8. Onde você tem buscado apoio (trabalhos, cursos, literatura, televisão, internet, materiais extracurriculares, etc.) para trabalhar estes temas? (Utilize somente o espaço reservado à resposta)

9. Você conhece as Leis federais 10.639/03 e 11.645/08? O que pensa a respeito? (Utilize somente o espaço reservado à resposta)

10. Você participa de algum movimento social, comunitário, religioso, cultural, etc.? Qual (is)? (Utilize somente o espaço reservado à resposta)

ANEXO B

Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO C

Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO D

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº. 012/2007

Altera a Resolução CME nº. 004/2007 de 26/06/2007 e adita novos dispositivos.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR – CME, no uso de suas atribuições legais expressa no seu Regimento e, tendo em vista o disposto nas Leis Federais números 9.394/96, 10.172/2001, 11.114/2005, 11.274/2006 e com fundamento nos Pareceres 06/2005 E 18/2005 E NA Resolução CNE/CEB nº. 03/2005.

RESOLVE:

Art.1º A Resolução CME nº. 004/2007, que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, passa a vigorar com as alterações constantes da presente Resolução.

Art. 2º O artigo 1º e os parágrafos do artigo 2º passam a ter a seguinte redação:

Art. 1º O Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal terá a duração de nove anos letivos, destinado o 1º ano às crianças de seis anos de idade, sendo os anos iniciais organizados em dois ciclos de aprendizagem, com a institucionalização da progressão continuada, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem dos alunos.

§1º O Ciclo de Estudos Básicos, com duração de 3 (três) anos passará a denominar-se Ciclo de aprendizagem I.

§ 2º O ciclo de Aprendizagem II, com duração de 2 (dois) anos.

Art. 2º.....

§ 1º

§ 2º A estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos de acordo com o caput do artigo, obedecerá a seguinte especificação:

I - Anos iniciais:

a) O Ciclo de Aprendizagem I compreende três anos de escolarização, no qual deverá ser garantido ao aluno a aquisição da base alfabética em qualquer um dos anos.

1. **1º ano de escolarização** – destinado aos alunos que ingressaram no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos completos até trinta e um de março do ano da matrícula, e aos alunos que completarem 07 (sete) anos de idade até dezembro deste mesmo ano.

2. **2º ano de escolarização** – destinado aos alunos oriundos da fase inicial do CEB; alunos que tenham cursado o 1º ano de escolarização do Ciclo de Aprendizagem I; os que completarem oito anos até dezembro do ano de ingresso; alunos de 9(nove) a 14(quatorze) anos independente da escolarização anterior, podendo ser agregados os alunos com distorção idade/série.

3. **3º ano de escolarização** – destinado aos alunos oriundos da fase intermediária do CEB; alunos que tenham cursado o 2º ano de escolarização do Ciclo de Aprendizagem I; alunos transferidos com histórico escolar, comprovando promoção para a 2ª série e alunos que não tenham construído as competências e habilidades referentes ao Ciclo de Aprendizagem I.

b) O Ciclo de Aprendizagem II compreende dois anos de escolarização:

1. **4º ano de escolarização** - destinado aos alunos que cursaram a fase intermediária do CEB e que demonstrem competência para cursar o Ciclo de Aprendizagem II; alunos transferidos com histórico escolar, comprovando promoção para a 3ª série; alunos conservados na 3ª série e alunos que a partir de 2008 sejam reclassificados no 3º ano do Ciclo de Aprendizagem I.

2. **5º ano de escolarização** - destinado aos alunos promovidos para a 4ª série; alunos que tenham cursado o 4º ano do Ciclo de Aprendizagem II; alunos transferidos com histórico escolar, comprovando promoção para a 4ª série; alunos conservados na 4ª série e alunos que não tenham construído as competências e habilidades referentes ao Ciclo de Aprendizagem II.

II - Anos finais do Ensino Fundamental:

- a) 6º ano;
- b) 7º ano;
- c) 8º ano;
- d) 9º ano;

§ 3º Cabe a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico junto com as Coordenações Regionais e Unidades Escolares, estabelecer as Diretrizes Curriculares que orientem cada ano de escolarização correspondente aos Ciclos de Aprendizagem I e II e anos subseqüentes.

Art. 3ª.....

Art. 4º (VETADO)

Art. 5º (VETADO)

Art. 6º.....

Art. 3º Os parágrafos do Artigo 7º passam a ter a seguinte redação:

Art. 7º.....

§ 1º Nos Ciclos de Aprendizagem I e II a avaliação deverá ser processual, formativa e cumulativa com ênfase nos aspectos qualitativos, tendo como referência as competências e habilidades expressas nos Diários de Classe para cada ano dos Ciclos de Aprendizagem, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

§ 2º Estará apto para o 1º ano do Ciclo de Aprendizagem II do Ensino Fundamental, o aluno que após concluir o Ciclo de Aprendizagem I tenha construído no mínimo 80% das habilidades estabelecidas em cada área do conhecimento.

§ 3º Estará apto para o 6º ano do Ensino Fundamental, o aluno que após concluir o Ciclo de Aprendizagem II tenha construído no mínimo 80% das habilidades em cada área do conhecimento.

§ 4º Os alunos deverão ter o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência no total de carga horária, para cada ano dos Ciclos de Aprendizagem I e II.

§ 5º A partir do 2º ano de escolarização, nos casos de abandono com faltas acima de 25% do total da carga horária prevista para o ano letivo, o aluno será matriculado no mesmo ano do ciclo que abandonou.

§ 6º A progressão continuada dentro dos ciclos de aprendizagem deverá ser garantida aos alunos e apoiada por estratégias de atendimento diferenciado, no decorrer de todo o processo, exceto nos anos finais de cada ciclo - 3º e 5º anos.

§ 7º Deverão ser realizadas em cada ano dos Ciclos de Aprendizagem I e II, avaliações processuais, de acordo com as habilidades expressas nos Diários de Classe para todas as áreas do conhecimento.

§ 8º Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental será adotada média 5,0 (cinco) para aprovação dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Art. 4º Passa a vigorar com nova redação o artigo 8º:

Art. 8º Os atos de reclassificação, quando se tratar de transferência entre estabelecimentos no país e no exterior, e de classificação independente de escolarização anterior serão efetivados mediante processo de avaliação escrita, seguindo os seguintes procedimentos:

§ 1º A escola constituirá uma Comissão de Avaliação com 03 (três) representantes do corpo docente para avaliar o aluno com base nas competências e habilidades expressas nos Diários de Classe de cada ano de escolarização, no início do ano letivo.

§ 2º O resultado da avaliação, deverá constar em ata lavrada em livro próprio, cuja cópia será anexada ao registro individual do aluno, à disposição do Sistema Municipal de Ensino e das partes interessadas.

§ 3º O aluno não poderá avançar em mais de um ano pelo ato de reclassificação.

§ 4º Os alunos que ingressaram no 1º ano do Ciclo de Aprendizagem I não poderão ser reclassificados.

§ 5º Os procedimentos de classificação e reclassificação devem estar coerentes com o Projeto Pedagógico da Escola e constar do Regimento escolar para que se produza os efeitos legais.

Art. 5º Ficam mantidos os demais artigos, parágrafos, itens e alíneas da Resolução CME 004/2007, não alterados pela presente Resolução.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Salvador, 21 de Dezembro de 2007

CONSELHEIROS RELATORES: Alda Conceição Souza Barbosa Neves, Ana Sueli Teixeira de Pinho, Ana Rita de Oliveira Gomes, Bass Cheiva Nucinkis, Gilmária Ribeiro da Cunha, Manoel Vicente da Silva Calazans e Valda dos Santos Marques.

CONSELHEIROS: Bernadete de Paula Matos, Cristina Ribeiro de Carvalho Santana, Darci Santos Souza Xavier, Dilma e Silva Leal, Doralice Gomes dos Santos, Edna Porto de Oliveira, Elza Souza Melo, Ivone Maria Portela, Lindalva dos Reis Amorim, Marilene dos Santos Betros, Mary de Andrade Arapiraca, Normando Batista Santos, Paulo Santana Alexandre e William Marques de Araújo Góes.