

Elaine Regina Cassan – Secretaria Municipal de Educação de Campinas -
elainecassan@yahoo.com.br

O que as imagens (Não) revelam? Percebendo a si, o outro e a negritude no contexto escolar.

Introdução

Receita de Olhar¹

Nas primeiras horas da manhã
Desamarre o olhar
Deixe que se derrame
Sobre todas as coisas belas
O mundo é sempre novo
E a terra dança e acorda
Em acordes de sol
Faça do seu olhar imensa caravela

Em 2005, quando o Ministério da Educação envia para as escolas do Brasil o censo raça/cor visa fazer um levantamento do reconhecimento dos estudantes negros no Brasil. Provavelmente essa ação, estava comprometida com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, assim como outras medidas, dentre elas, a criação da Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e que estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma e institui o ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar; ainda em 2003, cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, entre outras. No entanto, o movimento silencioso dos silenciados ao longo da história, vem no cerne desta questão, ou seja, por mais escondida que a luta e a resistência dos negros estejam mais elas se revelam na participação (ainda velada) e busca do reconhecimento dos negros e afro-descendentes e de toda a sua produção e contribuição nas diversas áreas do conhecimento². Vale lembrar que o momento presente das Políticas Públicas Sociais culmina com o cenário internacional, no qual novas exigências são realizadas aos países do chamado “Terceiro Mundo”.

¹ Roseana Murray. O silêncio dos descobrimentos

² O Museu do Negro na cidade de São Paulo reúne um acervo de obras artísticas e literárias, assim como um conjunto de biografias de mulheres e homens negros que dedicaram sua vida à produção de conhecimento e que têm uma grande relevância para a história do Brasil e contribuição para a humanidade, apesar de não compor a história oficial.

Desta forma, na Escola em que eu trabalhava em 2005, o formulário adentrou sem dar muita explicação o espaço escolar e nessa lógica foi entregue a cada família que deveria devolvê-lo preenchido indicando em qual categoria de raça/cor que ela se situava. Para minha grande surpresa, os formulários que retornaram, indicavam que em quase cem por cento as famílias se autodenominavam brancas. Esse dado me causou um profundo estranhamento levando-me a refletir sobre isso, e mais especificamente, sobre a relação desta informação com as crianças na sala de aula: o que estas crianças negras, denominadas pelos familiares como brancas, me mostravam e/ou silenciavam no cotidiano escolar? O que significava ser uma criança que trazia as marcas – no cabelo e na cor – historicamente dadas do preconceito e da negação da negritude ter que se afirmar como branca pela família e pela sociedade? E o que levava essa família a negar sua origem e cultura, mas identificada claramente na cor e no cabelo, a aceitar essa condição de branqueamento de sua vida?

Estava disparado o movimento inicial para adentrar a temática do racismo e do preconceito na sala de aula, pois segundo Santos, (2002 p. 23) “... o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação”, no entanto carecia do conhecimento produzido sobre o assunto, assim como estudo das pesquisas mais recentes que abordam a temática no cotidiano escolar.

Esses ingredientes que são fundamentais para fomentar e disparar a reflexão e a percepção da negritude/branqueamento no dia-a-dia da escola, foi o passo seguinte nessa experiência que será narrada. Buscar um espaço formativo que oferecesse subsídios para reflexão e reconhecimento das questões historicamente dadas e naturalizadas em nossa sociedade e na Educação, foi o elemento que potencializou a reflexão na escola. Construir coletivamente o projeto pedagógico escolar veio legitimar a intenção de professora(s) que estava(m) imbuída(s) e disposta(s) a ousar e caminhar num campo minado, ao lidar necessariamente com as questões do preconceito e discriminação que perpassam primeiramente em nós.

Diante disso, este artigo tem o objetivo de relatar uma experiência vivenciada e construída coletivamente, em uma Escola de Educação Infantil, no ano de 2005, assim como, o movimento da professora pesquisadora de buscar, elaborar e refletir sua prática pedagógica e sua formação, tidas como elementos essenciais na sustentação deste trabalho e na abrangência junto aos envolvidos.

1 - Que professora temos nos constituído a partir da imagem que foi aprisionada dentro de nós?

A tarefa de por fim a separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens* (Jinkings,2005) tem exigido de nós, profissionais da educação, esse constante exercício de fazer e distanciar-se; de olhar para si e para aquilo que produzimos; de

refletir e sistematizar os nossos saberes como forma de se apropriar do produto do trabalho e de assumir a dimensão do sujeito que produz conhecimento.

Essa crença e aposta no profissional que é capaz de apropriar-se do seu trabalho, indagando-o, é também a minha perspectiva de formação continuada.

A inquietude, a insatisfação e a indignação vêm possibilitando ousar novos caminhos na educação infantil – nível que tenho atuado com mais frequência – na direção de buscar uma reflexão sistemática da prática pedagógica construída e também a constante revisão de posturas e atitudes frente às questões conflituosas que se produzem e reproduzem no cotidiano escolar, tais como gênero, raça, cor, sexo, entre outras. Esse elemento tem se revelado como fundadores na constituição do ser professora. (FONTANA, 2000a)

Segundo Dickel (1998, p.67 -grifos meus) a crença de que a professora é “capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana,” mas que dê conta de compreender a dimensão histórica de cada um e de sua relação com a sociedade”.

Nesse sentido, não poderia passar em “*negras águas*” o resultado que o censo escolar – apresentado anteriormente – trazia para o contexto da minha escola. Esse pode ser considerado como o eixo disparador do trabalho pedagógico que foi realizado em 2005³ e que encontrou sua legitimidade no Projeto Pedagógico Escolar, à medida que coletivamente nós – professoras - nos propusemos a construir o “Memorial da EMEI Iniciação, trabalhando com a criança, sua história de vida, a história de vida da sua família, a história de seu bairro e conseqüentemente, de sua escola”, entendíamos que ao resgatar essa história estaríamos trabalhando com a construção da identidade das crianças, bem como de toda a comunidade escolar e que (Projeto Político Pedagógico, 2006) pensar em identidade é pensar na diferença.

Concomitantemente,urgia em mim, como possibilidade e necessidade, a participação em um espaço formativo que tratasse das especificidades das relações étnico-raciais; entendia que era uma das formas de compreender sobre qual viés se apresentava na escola – inserida no sistema capitalista - a premissa de que “todos são iguais diante da lei”, já sabendo de antemão que para tanto é necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas “(SADER in MESZAROS, 2005 p. 16)”.

Assim me propus a participar do Grupo de Trabalho “Memória e identidade: o negro na literatura infanto-juvenil”, promovido pelo Programa MIPID - Memória, Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade - Coordenadoria Setorial de Formação, do Departamento Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

³ Esse trabalho foi sistematizado durante o ano de 2006 e intitulado “*Sensibilizar para a Igualdade Racial*”, quando da participação do III Prêmio Nacional Educar para a Igualdade Racial – 2006 – experiências da Promoção da Igualdade Racial-Étnica no Ambiente Escolar, promovido pelo Centro de Estudos das Relações Trabalhistas e Desigualdades Étnicas-Raciais – CEERT.

O Programa tinha como objetivo apresentar as questões preliminares que subsidiavam as discussões étnicas raciais e implicações decorrentes, e a partir disso, discutir a produção editorial brasileira destinada ao leitor infantil e juvenil.

A participação neste Grupo possibilitou que tomasse contato com a legislação – Lei 10.639/2003 - e a temática, trazendo à tona as questões de preconceito, discriminação racial, entre outras, assim como proporcionou que eu despertasse para a necessidade da ampliação de consciência e a revisão de postura diante das situações raciais historicamente dadas e reproduzidas também no contexto escolar.

Fui despertando o olhar para o quanto o negro, os afros-descendentes (e todos aqueles que são diferentes dos modelos a nós apresentados) têm ficado apartados do processo histórico, processo esse claramente evidenciado nos livros didático, de literatura infanto-juvenil, nos meios de comunicação em geral, na sociedade como um todo, ficando a eles reservados os piores papéis, àqueles que são pejorativos, pois conforme Salomé (1993, p.169) “as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais”.

Nesses encontros fui percebendo que trazia em mim a marca da rejeição e da discriminação silenciados e construídos durante a minha trajetória escolar, pois apesar de trazer fortemente as características européias (branca e olhos claros), naquele momento da história trazia a marca do diferente – magra e bem alta; esse não era o modelo aceito entre as meninas e os meninos da minha geração.

Excluída dos espaços e das atividades coletivas, a mim estava reservado tudo de ruim que acontecia ao grupo - por exemplo, o time de vôlei perder, porque eu sendo alta e magra não sabia jogar *bem* como as meninas baixas e com pernas grossas e roliças; ficar no último lugar da fila; não poder ficar com colegas no recreio da escola, porque os meninos não se aproximariam, entre tantas outras exclusões que acabei incorporando e com isso construindo a minha auto imagem, ao longo da formação escolar.

Foi também nessa interação que “*descobri*” quem eu era, à medida que fui aprendendo sobre a sociedade, extraíndo dela, minha identidade, meus papéis, interiorizando o meu mundo (Godoy, p.79), e foi o corpo que exerceu uma função simbólica e valorativa para definir as possibilidades de interação e participação nesse dado grupo.

Trazar a tona essa experiência foi essencial para recuperar o sujeito e sua história, no sentido de apropriação, assim como, captar as possibilidades de resistência que vêm ocorrendo e que não estavam, tão evidentes, como por exemplo, a compreensão de que foi essa condição de excluída que me tornou mais sensível e sensibilizada para estas relações no meu trabalho com as crianças pequenas.

Então, podemos pensar com Larrosa (2000, p.181) no que se refere ao processo formativo ao afirmar que “na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade”.

Retornando à escola e ao grupo de professoras, pude ter o papel junto às outras duas professoras de potencializar as discussões e socializar a experiência e reflexões. Também estava configurado o processo formativo desta ação e que deu consistência à intenção coletiva e individual das professoras que assumiram tal trabalho que será descrito a seguir.

2 - Imagens em fragmentos de um trabalho que se revela

2.1 - Olhar sensível

Nesse movimento de apurar os dados do censo escolar, aprofundar as questões objetivas e subjetivas da temática, e afirmar o propósito do trabalho na ação fui constatando na sala de aula a manifestação de estereótipos preconceituosos no que dizem respeito à raça, cor, sexo por crianças muito pequenas, e com isso solidificava a necessidade de lidar com estas questões nesse contexto; a desvalorização e a invisibilidade do negro na história estavam presentes nas relações estabelecidas entre as crianças e seus familiares, nos quais negavam a sua própria história e origem e em decorrência a baixa auto-estima.

Comecei a perceber que as crianças afro-descendentes evitavam a participação em atividades que exigiam expressão – independente da linguagem utilizada – de sentimentos, experiências, quando eram solicitados por mim; que suas vozes pouco apareciam entre os gritos das demais crianças. Elas se escondiam, literalmente, entre roupas, capuzes, cabelos extremamente esticados e negados; e quando não se escondiam eram excluídas das atividades coletivas pelas próprias crianças; seus colegas de sala se recusam a dar as mãos a elas; a brincar; a aceitar o diferente escancarado na cor de pele e no cabelo, tidos já dentro deles, como algo ruim, sujo, pobre, entre outros adjetivos pejorativos e historicamente construídos.

O trabalho pedagógico deveria contemplar essas questões dadas com as crianças com o devido cuidado e respeito na ação educativa – porque deveria envolver necessariamente os familiares – e na intensidade – pois mais do que reproduzir as questões de discriminação e preconceito deveríamos encontrar formas de superá-las – e também não seria de qualquer maneira; crianças muito pequenas – de 3 a 6 anos – deveriam ser sensibilizadas, tocadas, convidadas a se perceber, assim como qualquer ser humano.

Segundo Moraes,

O ser humano se faz mais e mais humano segundo conjuga os seus recursos de sensibilidade e inteligência; e, embora tenha aprendido diferente ao longo da educação lareira e escolar que tive, estou convicto de que a sensibilidade está em primeiro plano em relação à inteligência. Quem foi sensibilizado para querer ver, verá; ao passo que, aquele que não **quer** ver, não verá mesmo. (1992, p. 89)

Com base nessa afirmação que me aproprio como premissa, busquei estratégias que sustentassem a minha ação pedagógica e a minha intenção e foco

de trabalho unicamente referendado no ser humano, ou seja, uma formação que tenha como princípio olhar e potencializar a ação criadora e transformadora do ser humano.

A seguir relato com mais detalhe o conjunto de atividades utilizadas nesse trabalho, que ora se apresentaram mais como individuais – porque abrangeu apenas uma sala de aula – e ora mais coletiva – porque foram vivenciadas com todos os envolvidos.

2.2 – Ouvindo, sentindo, fazendo do diferente, a diferença

Os objetivos do trabalho estavam contemplados no planejamento anual escolar e o planejamento mensal, a avaliação do trabalho e a releitura de registros cumpriram o papel de fornecer os elementos e subsídios para o repensar a prática pedagógica e a própria ação educativa. Foram eles:

- 1 - proporcionar o conhecimento de si mesmo, reconhecendo-se como um ser de paz e responsável por construir um ambiente de paz, solidariedade e respeito;
- 2 - reconhecer a si próprio fisicamente, assim como suas emoções, apreciando as diferenças a partir (e pelo) do outro;
- 3 - situar-se na origem e na história da sua família, conhecendo e valorizando a dos seus colegas;
- 4 - maior atenção para perceber as questões étnico-raciais a partir da sala de aula.
- 5 - maior percepção dos afro-descendentes no contexto escolar e social.
- 6 - mais sensível para lidar com as questões de raça, etnia e às diferenças individuais.
- 7 - fortalecer a auto-estima e a autoconfiança individual e coletivamente.
- 8 - possibilitar maior contato físico rumo à construção e fortalecimento da afetividade.

O interesse dos alunos pelo tema foi despertado a partir da proposta de trabalho pedagógico com a identidade da criança, no qual as fotos foram o ponto inicial para tornar visível às crianças, cada um e ao mesmo o coletivo da sala. Perceber as diferenças físicas, reconhecê-las e valorizá-las como tais, foram os passos seguintes; ter oportunidades de contato físico, sentir-se amado, aceito e valorizado permitiu romper as barreiras que cada um, afro-descendente ou não, trouxe para o cotidiano da escola; compreender a dimensão histórica de cada um e do coletivo pela história da família foi outro momento importante.

A imagem, fosse ela foto, filme, figura, ou outras, foi um dos principais motivadores e que apresentou resultados positivos, para tal faixa etária.

O envolvimento das crianças aconteceu à medida que elas se sentiram importantes e reconhecidas pela professora e pelo grupo, embora no início do trabalho, foi importante lidar com as barreiras individuais referentes aos estereótipos e preconceitos dados historicamente e reproduzidos no contexto escolar.

Para tornar o processo mais visível ao leitor apresento as atividades que mais se destacaram durante o ano: audição de músicas clássicas e folclóricas; leitura e repetição de poesias; realização de painel de fotos das crianças e pesquisa junto

aos pais da origem do nome e motivo da escolha; realização de um painel com as árvores genealógicas de cada criança/família; cartazes na sala de aula com imagens de crianças, adultos, velhos, famílias, negros, brancos e asiáticos retratando pessoas comuns e inseridas na sociedade; contatos físicos com as crianças, manipulando mais especificamente, os cabelos; exibição dos filmes “*Kiruku e a feiticeira*” e “*Vista a minha pele*”; atividades na semana da Consciência Negra; exposição do educador étnico aos professores e especialistas, em reunião de Trabalho Docente e em Formação Continuada da escola abordando as seguintes temáticas: “A questão do racismo no Brasil” “Lei Federal 10.639/2003 e a questão do racismo”.

Realizar o trabalho pedagógico nesta direção foi perceber no desenvolvimento das crianças que:

- a medida que eram reconhecidas no grupo, pelos seus pares e pela professora, sentiam-se mais valorizadas e confiantes em todos os momentos, inclusive para ousar novos desafios;
- a medida que se identificavam com as imagens de pessoas afro-descendentes ou não, com uma história, elas percebiam mais a questão da negritude com algo positivo para si e disso decorreu maior aceitação;
- a medida que os preconceitos foram confrontados nas relações cotidianas, as crianças demonstraram-se um pouco mais abertas a falar sobre a questão, assim como, a reconhecer os seus sentimentos e dos colegas.

Os sentimentos manifestados foram inicialmente de culpa, rejeição e caminhamos para os sentimentos de amor, de união, aceitação e solidariedade.

Então autoconhecimento, autopercepção, percepção do outro, autonomia, responsabilidade por si e por suas ações e opções, vivência e absorção de valores como respeito, cooperação, solidariedade e paz, aceitação, autoconfiança, foram e são essenciais para o desenvolvimento do ser humano e conseqüentemente do desenvolvimento escolar.

Essa abertura para falar de assuntos intocáveis ao longo da história foi levada pelas crianças para os seus familiares nos relatos das experiências e nas propostas que convidavam a família dialogar sobre a temática dentro do próprio lar. Esse é outro viés do caráter transformador da educação.

Os instrumentos de avaliação do trabalho utilizados foram a observação; o desenvolvimento de cada criança e do grupo; a percepção dos pais; índice de participação e envolvimento das crianças nas atividades propostas; a avaliação do desenvolvimento escolar de cada criança.

3 – Imagens em construção

Muitas foram as dificuldades em realizar um trabalho dessa natureza, pois como é sabido os movimentos que caminham na direção da resistência, de dar vozes aos silenciados na e com a história, na maioria das vezes se constituem em trajetórias com grande armadilhas no seu curso.

No entanto, apresento àquelas – dificuldades – que mais se evidenciaram durante o processo:

- superar os próprios limites e dificuldades, enquanto professora, da formação profissional e pessoal;
- lidar em si mesma com as questões de racismo historicamente dadas e naturalmente apreendidas durante a formação escolar;
- ter acesso ao conhecimento produzido sobre a temática e assim como ao material de apoio disponível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- conviver coletivamente na escola com as diferentes formas de lidar com a temática em questão, nas quais os profissionais envolvidos ainda não reconhecem a importância e a necessidade da proposta, por não reconhecer o racismo e suas decorrências em si e no contexto escolar; este fator emperra algumas ações coletivas e outras que dependem da gestão escolar;
- em função do não reconhecimento da temática decorre o não apoio ao trabalho desenvolvido;
- que é necessário autoconfiança em reconhecer a importância do trabalho que se desenvolve no cotidiano escolar, por mínimo que seja, inclusive para ter a coragem de compartilhar com outros profissionais.

O processo de superação das dificuldades se deu em parte pelo o fortalecimento do grupo de três professoras que estavam dispostas a trabalhar com a temática; o apoio dos pais; o apoio e encorajamento dos profissionais envolvidos no Grupo de Estudo, enquanto espaço formativo de sustentação às práticas inovadoras na escola; as leituras, as discussões e as troca de experiências no coletivo da escola e no Grupo.

Traduzir o movimento de reflexão disparado com esta experiência assume o compromisso público de compartilhar o conhecimento produzido, assim como de suscitar em outros profissionais o desejo de olhar para estas questões e a vontade de aceitar esse grande desafio no/do cotidiano escolar. Assim como Fontana (2000b, p. 106) também assumo a ideia de que “mas do que apreender o sentido produzido interessa o movimento em ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula”.

Foi possível apreender com esta experiência algumas reflexões que podem ser assumidas como premissas básicas: que lidar com questões historicamente dadas, como o racismo, exige tempo e uma disposição interna de cada profissional para rever seus conceitos, postura, atitudes e concepções; que é necessário enfrentar a questão do racismo e suas implicações no contexto escolar; que é fundamental o acesso ao conhecimento produzido sobre o assunto para disparar a reflexão e percepção das situações no cotidiano; que é essencial fortalecer o grupo de trabalho, seja ele de professores, de alunos, ou de profissionais da escola; que é importante construir coletivamente o movimento de discussão, reflexão, percepção das questões; que é fundamental para o grupo de educadores reconhecerem a concepção de homem e de educação que a escola e o próprio grupo assentam o projeto pedagógico escolar; que é importante reconhecer a necessidade de

sistematização do conhecimento produzido no coletivo da escola, assumindo autoria e entendendo-o como subsídio para reflexão e construção de novos conhecimentos em temáticas específicas ou não; que a afetividade demonstrada principalmente no contato com os cabelos é essencial para aceitação e reconhecimento da negritude no contexto escolar; que é extremamente gratificante o trabalho que visa possibilidades de mudança e transformação no ser humano e no contexto mais próximo; a garantia da cidadania; o trabalho com valores humanos universais.

A mudança para nós professoras está dada na forma de olhar para a história e para as questões que foram/estão naturalizadas, como a da o negro, o racismo, o preconceito e enfrentá-las no cotidiano escolar. O conhecimento traz a responsabilidade por lidar com a temática, no entanto, o autoconhecimento possibilita paulatinamente rever e refletir o que está dado internamente.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. IN: GERALDI, C., FIORENTINI, D. PEREIRA, E.(orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FONTANA, Roseli Cação. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

FONTANA, Roseli Cação. **Trabalho e subjetividade**. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. IN: Cadernos Cedes, Ano XX, n.50, abr.2000b.

GODOY, Eliete Aparecida. Refletindo a construção do autoconceito e da auto-estima pela criança negra. IN: **Os Negros e a escola brasileira**. Atilende Editora. Núcleo de Estudos Negros, caderno 6 , série Pensamento Negro em Educação

JINKINGS, Ivana IN: MÈSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2005

MORAIS, Regis de. **Arte a educação do sentimento**. São Paulo: Letras e Letras, 1992.

MURRAY, Roseana. **O silêncio dos descobrimentos**. São Paulo: Paulus, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2001.

SODRÊ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.