A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA E NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Tarcia Regina Silva
Doutora em Educação pela UFPB. E-mail: tarcia.silva@upe.br.

RESUMO

Nesta pesquisa partimos do conceito de raça, compreendida como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder, compreendemos a criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas e recorremos à utilização do conceito de diferença, pois ela tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades, bem como, reconhecemos a luta no espaço escolar para o combate a todas as formas de preconceito e discriminação em consonância com a Educação em Direitos Humanos. Nesse contexto, anuímos que desde a Educação Infantil as práticas pedagógicas podem fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros. Nesse cenário, este artigo tem como objetivo geral: estimular a valorização da diversidade étnico-racial e como objetivos específicos: conhecer as percepções das crianças sobre a questão racial; valorizar a estética da criança e negra; e, desenvolver práticas de respeito à diferença. Foi desenvolvido numa turma com dezoito crianças de 3 a 4 anos do município de Garanhuns através da pesquisa-ação motivada pelo fato das crianças serem proibidas de utilizarem na escola o cabelo solto. Os dados evidenciaram que o corpo e o cabelo das crianças e negras, seus elementos identitários, não são valorizados no espaço escolar visibilizando a necessidade de que as práticas pedagógicas os reconheçam como tal, bem como, busquem o rompimento com a colonialidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Educação em Direitos Humanos. Identidade negra.*

1. Data de submissão: 29/10/2017. Data de aprovação: 20/12/2018. Para citar este artigo: SILVA, T. R. A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. **Cadernos de Estudos Sociais,** Recife, v.32, n. 2, p. 61-82, jul/dez, 2017. Disponível em: < http://periodicos.fundaj.gov.br/index. php/CAD>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

ABSTRACT

In this research we start from the concept of race, understood as a social, political and cultural construction fruit of unequal social relations of power, we understand the child as a historical and rights subject that builds its identity in everyday interactions, relationships and practices and we resort to the concept of difference, since it has been associated, above all, with the relations of power and authority that generate inequalities, as well as, we recognize the struggle in the school space to combat all forms of prejudice and discrimination in line with Education in Human rights. In this context, we suggest that since Child Education, pedagogical practices can foster a culture of mutual respect and coexistence among all ethnic-racial groups, as well as cultural and religious, among others. In this scenario, this article has as general objective: to stimulate the valorization of ethnic-racial diversity and as specific objectives: to know children's perceptions about the racial issue; valuing the aesthetics of the child and black; and, develop practices of respect for difference. It was developed in a class with eighteen children from 3 to 4 years of age in the municipality of Garanhuns through action research motivated by the fact that children are prohibited from using loose hair at school. The data showed that the body and hair of children and blacks, their identity elements, are not valued in the school space, making it necessary for pedagogical practices to recognize them as such, as well as to seek a break with coloniality.

KEYWORDS: *Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Education in Human Rights. Black identity.*

RESUMEN

En esta investigación partimos del concepto de raza, comprendida como una construcción social, política y cultural fruto de relaciones sociales desiguales de poder, comprendemos al niño como sujeto histórico y de derechos que va construyendo su identidad en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas y recurrimos la utilización del concepto de diferencia, pues se ha asociado, sobre todo, a las relaciones de poder y autoridad que generan desigualdades, así como, reconocemos la lucha en el espacio escolar para el combate a todas las formas de prejuicio y discriminación en consonancia con la Educación en Derechos humanos. En este contexto, anuimos que desde la Educación Infantil las prácticas pedagógicas pueden fomentar una cultura de respeto recíproco y de convivencia entre todos los grupos étnico-raciales, como también culturales y religiosos, entre otros. En este escenario, este artículo tiene como objetivo general: estimular la valorización de la diversidad étnico-racial y como objetivos específicos: conocer las percepciones de los niños sobre la cuestión racial; valorar la estética del niño y la negra; y desarrollar prácticas de respeto a la diferencia. Se desarrolló en una clase con dieciocho niños de 3 a 4 años del municipio de Garanhuns a través de la investigación acción motivada por el hecho de que los niños están prohibidos de utilizar en la escuela el pelo suelto.

Los datos evidenciaron que el cuerpo y el cabello de los niños y las negras, sus elementos identitarios, no son valorados en el espacio escolar visibilizando la necesidad de que las prácticas pedagógicas los reconozcan como tal, así como, busquen el rompimiento con la colonialidad.

PALABRAS CLAVE: *Educación infantil. Relaciones étnico-raciales. Educación en Derechos Humanos. Identidad negra.*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, de acordo com art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até **cinco anos**[2], em seus **aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade** (BRASIL, 2013). É na Educação Infantil que se estruturam os processos de construção da autonomia, valores, respeito às diferenças, à natureza, às diversas culturas e como estas se expressam. Essas características estão dispostas nos princípios éticos, políticos e estéticos que permeiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Assim, a Educação Infantil tem como papel estabelecer as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. Essa configuração se situa *a priori* no contexto resultante dos avanços do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, em consonância com o reconhecimento da criança como sujeito de direito, logo, com direito à educação desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, nem todas as crianças e negras se sentem representadas no currículo escolar da Educação Infantil. As pesquisas com crianças de 0 a 5 anos (BICUDO, 1955; GODOY,1996; CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2009; TRINIDAD, 2011; GUIZZO, 2011; OLIVEIRA, 2012; AMARAL, 2013; GAUDIO 2013; MACHADO, 2014) vêm evidenciando que as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola; que o ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e criança e adulto; que a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e ainda, entre os três e quatro anos as crianças já utilizam a gradação das cores como recurso para identificação. Nesse contexto, essas pesquisas nos permitem inferir

2. Redação dada pela Lei 12.796/2013.

que precisamos oportunizar práticas pedagógicas que ofereçam elementos para que as crianças e negras construam positivamente a sua identidade tendo orgulho do seu pertencimento racial.

Entretanto, as pesquisas também evidenciam que as poucas propostas pedagógicas e intervenções dos pesquisadores (BISCHOFF, 2013; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015) que têm assumido o papel de desestabilizar a colonialidade do saber têm fortalecido as formas das crianças vivenciarem a questão racial. Contudo, seria ingênuo pensar que as crianças não reagem à discriminação racial (SANTIAGO, 2014) a que são vítimas. Elas têm resistido à sua maneira a violência à qual são expostas cotidianamente nas escolas. Ou seja, através do choro, da mordida, do grito, da timidez, da rebeldia, do olhar, as crianças expressam seu grito de socorro, como sujeito humano, sujeito de direito, por uma nova proposta pedagógica que as reconheça nas suas especificidades.

Assim, defendemos um currículo que desde a Educação Infantil resista a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber, do ser e a colonialidade cosmogônica (WALSH, 2009) e se organize a partir das premissas da Educação em/para os Direitos Humanos, para que assim tenhamos uma sociedade mais justa, plural e humana com práticas que assegurem vez e voz a todas as crianças. Ao tratarmos da Educação em/para os Direitos Humanos, buscamos uma educação que permeie todas as esferas sociais a partir das práticas de reconhecimento e afirmação dos direitos.

Falamos então, dos direitos inerentes e que democraticamente assistem a todos os cidadãos e grupos sociais. Candau (2007) afirma que a Educação em Direitos Humanos baseia-se em três pilares: a formação dos sujeitos de direito, o empoderamento e a educação para o nunca mais. O primeiro pilar diz respeito à percepção dos direitos enquanto cidadão, direitos que não são uma dádiva, mas são assegurados por lei. O segundo pilar se refere ao empoderamento do sujeito ou grupos sociais que são tratados como minorias. Esse empoderamento é relacionado ao ato de tomada de consciência e participação ativa nas ações sociais que compõem a ordem social. É de fato se afirmar cidadão e ocupar seu lugar de direito. E o educar para nunca mais se trata de reconhecer e valorizar a sua história e cultura, rompendo com a cultura do silêncio e impunidade ainda fortemente presente na escola.

Nesse sentido, uma série de políticas educacionais tem reorganizado o espaço escolar, exigindo que a questão das diferenças esteja presente. Moruzzi e Abramowicz (2015) colocam a diferença como aspecto constituinte da diversidade social brasileira, porém, salientam que nos

documentos que compõem a nossa política educacional para a Educação Infantil, tais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006) e o Documento Final do CONAE (2010), a diferença é apresentada como um aspecto a ser superado. Em consonância com essa perspectiva, algumas escolas ainda não incorporaram, em suas atividades diárias, práticas promotoras da igualdade racial; ao contrário, elas reiteram o discurso hegemônico.

Ao tratarmos da questão das diferenças, concordamos com Candau (2011) quando afirma que "a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, está no chão da escola" (2011, p. 241). O processo de reconhecimento e valorização das diferenças é parte das práticas pedagógicas, pois é a base principal para desconstruir as dualidades presentes no conceito de diferença. O que buscamos é justamente trazer à luz a concepção que as diferenças são uma riqueza. Nesse sentido, ressaltamos a importância da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" (2003), atualmente representada pela Lei nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) que visam o combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação racial se propondo a rever no currículo a invisibilidade da população negra. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral estimular a valorização da diversidade étnico-racial numa turma de Educação Infantil e como objetivos específicos conhecer as percepções das crianças sobre a questão racial, valorizar a estética da criança e negra e desenvolver práticas de respeito à diferença.

Como abordagem teórico-metodológica utilizamos a pesquisa-ação. De acordo Thiollent (2011) a pesquisa-ação representa um comprometimento dos pesquisadores com as questões sociais, buscando resoluções e esclarecimentos de problemas, bem como a modificação de certas atitudes e práticas em um contexto específico, em função de um objetivo comum. Entretanto, engana-se quem imagina que ela se constitui apenas pela participação, pois segundo Thiollent (2011) ela compromete-se também com a produção de conhecimento, aquisição de experiência e progressão das questões pesquisadas. "Ela está envolvida com a práxis educativa/investigativa, sendo a práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática" (CHISTÉ, 2016, p. 797).

A pesquisa-ação é um método em espiral "com suas fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão e, caso seja necessário, de um novo planejamento da experiência em curso" (CHISTÉ, 2016, p. 797). Dessa

maneira, a partir da observação de um problema, planeja-se a ação visando à transformação da realidade. Nesse contexto, planejamos quatro encontros. Nosso ponto inicial foi o fato de que a escola estabeleceu uma forma de padronização dos penteados dos cabelos das crianças: eles deveriam estar presos para evitar um possível contágio de piolhos. Reconhecemos o cabelo das crianças e negras como meio de expressão da sua identidade e como marca de resistência e da sua história. Corroborando com essa assertiva, Nilma Lino Gomes (2008), reitera que o cabelo é uma forte marca identitária e que em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade. Nesse contexto, o grupo alvo da nossa pesquisa-ação foi uma turma do Infantil I, com dezoito crianças entre 3 anos e meio a 4 anos, contendo nela 6 crianças e negras, duas delas com cabelo crespo (um menino e uma menina: o primeiro usa um corte bastante curto e a menina, sempre usa tranças).

REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apresentam uma proposta política de ações afirmativas no intuito de que as questões referentes à população negra nas esferas culturais, políticas, históricas, ideológicas e educacionais sejam reconhecidas e respeitadas. Reconhecem, nessa perspectiva, a escola como um espaço privilegiado para a construção positiva da identidade da criança e negra. O referido documento (BRASIL, 2004, p. 10) trata de uma "política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros".

Reeducar as relações étnico-raciais requer primeiramente que se tenha consciência de que o falso mito da democracia racial, que nos induz a afirmar que nós brasileiros não somos preconceituosos, não condiz com a realidade. Estamos cientes que "é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados" na sociedade e na escola das crianças e negras (Ibid., p 14). Precisamos ainda "desfazer mentalidade racista discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, [...] desalienando processos pedagógicos" (BRASIL, 2004, p. 15), pois ao mesmo tempo em que combatemos o racismo, possibilitamos novas aprendizagens no convívio "entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para uma sociedade justa, igual, equânime" (Ibid., p. 14).

Ratificando essa premissa, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2009) apontam que as propostas pedagógicas devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos de maneira que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, bem como reconheçam, valorizem e estabeleçam respeito e interação com as histórias e culturas africana e afro-brasileira, combatendo o racismo e todas as formas de discriminação.

Entretanto, não é essa a realidade em que vivemos. Durante um longo período, a Educação Infantil organizou as suas práticas na perspectiva de uma escola universal, desconhecendo o direito à diferença. Tais práticas, organizadas no sentido de homogeneizar os comportamentos dos estudantes, preparando-os para serem bons alunos do Ensino Fundamental, conduziram as crianças pertencentes a grupos minoritários ao fracasso escolar. Ou seja, as crianças que não se adequavam ao processo uniforme foram desvalorizadas. Nesse sentido, encontramo-nos frente à questão de como reconstruir a escola garantindo a todos o direito à educação, bem como garanti-la como um espaço de valorização das diferenças e singularidades.

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária.

Para a realização desse feito desde a Educação Infantil, Hédio Silva Júnior (2012), aponta duas ações imprescindíveis: a primeira é assegurar uma interação respeitosa e positiva no que tange a diversidade humana, destacando a importância de adequar os espaços físicos e materiais didáticos e paradidáticos, bem como a formação dos educadores para a promoção da diversidade no espaço escolar; a segunda é a legitimação da Educação Infantil como instrumento de transformação social, pois ela pode valorar positivamente, através das suas práticas, a diferença desassociando-a de inferioridade. Assim, ele salienta que não é suficiente que a Educação Infantil não tenha práticas de discriminação, cabe-lhe também "fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros". (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71)

As práticas vivenciadas na Educação infantil podem possibilitar a criança e negra a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Logo, os espaços educativos como um todo e, particularmente, a Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a Educação em/para os Direitos Humanos, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

AÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao propormos a primeira atividade da pesquisa-ação, realizamos a contação de história baseada na história do livro "Por que somos de cores diferentes?" de Carmen Gil (2006). O livro conta a história de um grupo de crianças que estão indo em uma excursão para uma colônia de férias sem o acompanhamento de seus pais, supervisionados apenas por alguns monitores. Ainda no ônibus durante a viagem, Marta, uma menina branca, sentou-se do lado de Tenka, uma garota negra, e logo as garotas se tornaram amigas. Após se olharem bastante, Marta pergunta ao monitor Raul: "Por que somos de cores diferentes?" Esse questionamento inicial vai se desenrolando em toda a narrativa que vai evidenciar a melanina como o fator que justifica as diferenças de cores entre nós.

Figura 1 – Capa do livro Por que somos de cores diferentes?



Fonte: GIL (2016).

Antes da leitura, buscou-se resgatar os conhecimentos prévios acerca do questionamento que o livro traz. A princípio, as crianças ficaram sem saber o que responder, entretanto uma delas logo exclamou: "É porque não somos iguais, todo mundo 'tem que ser' diferente". O objetivo da

atividade proposta era compreender o que as crianças pensavam sobre a questão da cor de cada um e elucidar porque a nossa pele tem tons tão distintos notabilizando que nenhuma representação precisa ser vista como bonita ou feia, boa ou ruim. Assim, as crianças observaram as diferenças que existiam entre elas, tais como: o cabelo, a altura, as roupas, a família e também da cor da pele. Quando foram questionados se todo mundo fosse igual, a resposta logo surgiu: "não teria graça".

Ao término da história, fomos perguntando se alguém se parecia com algum personagem apresentado na história, mas ninguém se identificou. Questionou-se também "por que nossa pele tem cores diferentes?", uma criança respondeu que é porque somos de famílias diferentes, outra afirmou: "ela tinha passado muito frio e por isso tinha a pele branca e quem tinha a pele mais escura é porque passou muito calor" lembrando a ideia apresentada no livro de que em lugares mais quentes o corpo precisa produzir mais melanina para proteger a pele e em lugares frios não se precisa de tanta melanina. Munanga (2010) explica por que somos de tons de pele diferentes:

> O que define a cor da pele das pessoas é uma substância chamada melanina que todos temos, mas com concentração diferente. As pessoas com mais concentração da melanina têm pele, cabelos e olhos mais escuros que as pessoas que tem menos concentração dessa substância, que têm pele, cabelos e olhos mais claros. Essas características são hereditárias e teriam resultado, segundo os evolucionistas, de um longo processo de adaptação ao meio ambiente. (MUNANGA, 2010, p. 182)

Após essas reflexões, cada um foi convidado individualmente para que se olhasse no espelho e dissesse qual característica mais gostava em si. Eles fizeram isso muito timidamente, alguns falaram que gostava mais do olho, outros, do rosto, outros, eles por completo, outros não responderam. O mesmo aluno que falou da ideia da melanina disse que gostava de sua cor. Ao ser indagado sobre o motivo, ele respondeu apenas que era bonita assim como a cor do professor (a quem ele classificava como branco). Ser branco pode ser compreendido como ter pele clara e outros elementos do fenótipo, tais como: cabelo liso, lábios finos e nariz afilado. Ou ainda, pode ser "um dos traços da própria branquidade, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura". (CARDOSO, 2010, p. 51)

À medida que iam ao espelho e se observavam, as crianças também utilizavam a caixa do giz de cera com "12 Tons de Pele" para escolherem a cor que mais se assemelhavam. Cada um se identificava com cada cor que realmente lhe era mais próxima. Finalizamos a atividade de pintura das crianças expondo coletivamente as pinturas.

Foto 1 – Apresentação do autorretrato com giz de cera 12 Tons de Pele das meninas



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Foto 2 – Apresentação do autorretrato com giz de cera 12 Tons de Pele dos meninos



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A incorporação do lápis de cor com tom rosado tendo como sua nomeação "lápis cor da pele" e o seu uso como representação de tal consolidam falsas verdades. Utilizar o giz de cera "12 Tons de Pele" segue na contramão do modelo hegemônico, pois rompe com a ideia do "lápis cor de pele" e faz com que as crianças percebam positivamente as diferenças. Assim, a ideia de que o lápis/giz de cera cor de pele rosado é a cor da pele correta se desconstrói. Para Bischoff (2013, p. 76):

> [...] permitir que as crianças continuem chamando o lápis rosado de cor de pele é permitir que todas as crianças que não tenham a sua pele daquela cor, e eu acrescentaria que é praticamente toda a turma, se sintam excluídas e fora daquele sistema no qual deveriam estar incluídas. Aceitar o lápis cor

de pele é reforçar que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal, o indesejável, o não ideal. É, de alguma maneira, dizer àquelas crianças cuja pele não tem o tom do lápis: "Vocês não são como deveriam ser!" e isso produz muitos efeitos.

No segundo encontro, retomamos o encontro anterior. Para tal, utilizamos novamente o espelho para que cada um pudesse ver seu reflexo. As crianças lembraram-se da história contada explicando que a ideia apresentada anteriormente era é a de que somos diferentes em vários aspectos e também na cor. O mesmo aluno que se identificou no primeiro momento como branco dizendo que a minha cor e a dele eram iguais, reafirmou esse argumento dizendo "nossa cor é igual". Assim, aproximou o braço dele do meu e buscou algo mais específico para comparar a cor dele com a minha. Ele apontou para o meu rosto, dizendo que ele é branco, mostrei no espelho que não sou branco e ele ficou pensativo.

Em seguida, individualmente, a partir da pintura de cada um, cada criança foi questionada quanto a sua cor. Das dezoito crianças, onze se identificaram como marrons. Tivemos ainda um aluno que se identificou como vermelho; outro, como ruivo e também disse que a cor do seu rosto é amarela, mas ele é branco; um se identificou como verde; uma como rosa; uma menina se identificou como sendo "clara"; e dois outros meninos como sendo brancos. Foi sugerido que todos estendessem o braço e dissessem se sua cor era igual ou diferente do colega. Todos afirmaram que era diferente. Posteriormente, apresentamos a história: O Pente Penteia (OLEGÁRIO, 2015) com a introdução de um dos objetos principais da história, o pente.

Figura 2 – Capa do livro O Pente Penteia



Fonte: ALFREDO (2015).

Logo no início as crianças foram provocadas a pensar para que servia o pente e o que ele penteava. As respostas foram várias: o cabelo, a sobrancelha, a barba, os pelos dos braços. A partir daí, iniciamos a leitura da história. No texto, os personagens humanos são negros e era nítida a expressão nos olhares dos discentes de desestruturação dos seus conceitos. Assim, através da contação, um presidente negro e um mendigo branco foram sendo apresentados a um galã negro de cabelo crespo.

Figura 3 – Imagem do livro "O Pente Penteia"



Figura 4 – Imagem do livro "O Pente Penteia"



Fonte: ALFREDO (2015).

As crianças precisam ser colocadas em situações que elas possam repensar a si mesmo e os seus preconceitos. Após a leitura do livro, utilizamos o pente e realizamos um momento de salão de beleza onde eles escolhiam o penteado que queriam. Os meninos escolheram um modelo padrão, o "moicano". Um menino que tinha o cabelo curto e crespo também queria um moicano e não ficou satisfeito de não realizar o seu desejo. Se nas meninas a forma de violência velada é prender ou alisar os cabelos, as famílias dos meninos e negros muitas vezes também não se sentem confortáveis para assumir o cabelo crespo ou cacheado dos seus filhos, optando por raspar a cabeça sem que se utilize nenhum modelo nesse corte, simplesmente se solicita que seja passada a máquina na cabeça dessas crianças. Assim, os meninos de cabelos lisos usam os cortes modernos, da moda, enquanto os meninos e negros de cabelos crespos e cacheados em sua grande maioria raspam ou cortam quase que rente ao couro cabeludo. De acordo com Oliveira (2012, p. 96):

> Para evitar os comentários pejorativos de colegas do grupo, muitas meninas evitam soltar os cabelos e outras usam toucas para tampá-los. Quanto aos meninos, percebe-se que a família opta por raspar os seus cabelos. Ou seja, enquanto as meninas escondem os seus cabelos, os meninos os perdem. Desta forma, é como se o problema do cuidar e do pentear fosse eliminado. Assim, para muitas crianças ser careca já é uma marca identitária das crianças negras.

Outro fato ocorrido durante a propositura da atividade foi de uma menina negra – será aqui chamada de "Fernanda" – que tem o cabelo crespo e curto e estava com ele preso no momento da escolha do penteado. Ela disse que queria o cabelo "solto", então soltamos o cabelo, colocando todo para um lado com o auxílio de spray e grampos. Pronto! O cabelo solto estava! Ao voltar ao seu lugar, "Fernanda" retirou os grampos do cabelo e prendeu novamente com um prendedor. Na hora do recreio, quando ela entregou os grampos, indagamos a ela sobre o fato e ela afirmou que não gostou, pois queria os cabelos soltos como o da amiga que tinha cabelos longos e levemente ondulados.

De acordo com Gomes (2008), o corpo e o cabelo são aspectos adotados pela população negra na construção da sua representação social e da sua beleza na sociedade brasileira. Nesse contexto, o cabelo crespo tem um importante papel para a construção da identidade negra, pois mostra ao negro como ele se enxerga e como os outros o enxergam. O negro com o cabelo crespo em algumas circunstâncias será visto com inferioridade, por isso chega a ser indispensável falarmos de cabelo e mencionar a questão da identidade negra. Assim, "a identidade negra [...] se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo" (GOMES, 2008 p. 3).

Dessa maneira, se a criança lida bem com seu cabelo, ela desenvolve sua autoestima, mas se frequentemente seu cabelo precisa se ajustar aos modelos de padrões hegemônicos, a sua identidade negra está sendo cerceada. Gomes (2002) ressalta que o ato de rejeitar o cabelo pode gerar uma sensação de inferioridade e de baixa estima. Nesse sentido, é importante a construção de estratégias distintas das aprendidas na família e "muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos" (GOMES, 2002, p. 47).

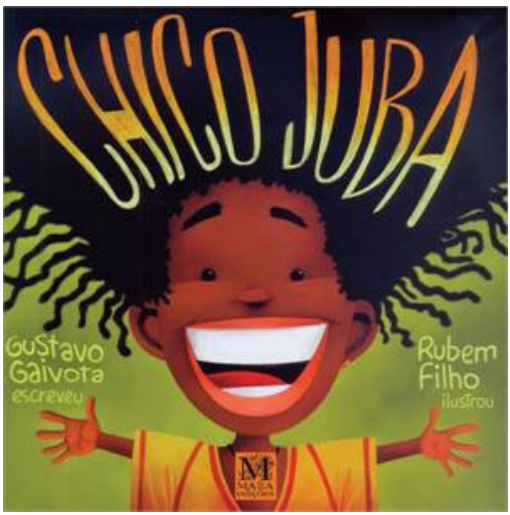
Nesse caso, a aluna que demonstra insatisfação com o seu cabelo é bastante tímida. Observamos que no cotidiano ela, por falta de atenção da professora, se retrai e se mantém na sua cadeirinha sem interagir muito com os colegas. Entretanto, a partir do momento que iniciamos a intervenção, lhe conferindo maior atenção e nos dedicando no seu processo de produção de atividades,

um novo ser surge. A criança torna-se interativa, auxilia no trabalho da sala de aula, atende melhor à rotina diária. Essa relação de valorização do sujeito nas suas singularidades é o que fortalece a identidade de cada criança. Entretanto, a ação da menina de insatisfação com o seu cabelo evidencia o quanto é pertinente trazermos para o contexto da sala de aula, pois:

> como a criança negra pode se identificar e se considerar pertencente a um espaço que propaga apenas imagens de personagens brancos? Como pode se sentir bonita e reconhecer que suas características fenotípicas são valorizadas, se ao brincar de salão de beleza tem à sua disposição somente acessório para cabelos lisos? Como pode se sentir bonita frente à constante valorização da brancura expressa por seus educadores? Como pode ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e da história de seus antepassados se seus educadores não conhecem e não difundem essa história? (AMARAL, 2013, p. 211-212)

Em mais um encontro, apresentamos a capa do livro "Chico Juba" de Gustavo Gaivota (2011). Chico Juba é corajoso feito um leão e tem a imaginação do tamanho de sua juba! Ele é um grande inventor de xampus que pretende solucionar as incríveis reviravoltas de suas mechas. Essa não é uma tarefa fácil e Chico não poupará nenhuma de suas mirabolantes receitas. Seus esforços o levarão à incrível descoberta de que podemos brilhar sendo quem somos - o segredo é cuidar das raízes.

Figura 5 – Capa do livro Chico Juba



Fonte: GAIVOTA (2011).

Após a apresentação da capa, pedimos para que as crianças adivinhassem o nome do personagem principal. Logo saiu uma resposta: "Negro! O nome dele é Negro!". Nenhuma outra criança se manifestou ao questionarmos mais uma vez se alguém adivinhava o nome dele, então prosseguimos com a leitura do livro. Quando as crianças viram as imagens do livro, mais especificamente o cabelo do personagem principal, disseram que parecia uma barata, mas foi explicado que aquele era um tipo de cabelo crespo e que Chico Juba gostava dele grande. As crianças riam das situações que aconteciam com Chico Juba. Ao final, comentamos sobre a história e percebemos as diferenças que há nos diversos tipos de cabelos como sendo aspectos positivos.

Figura 6 – Imagem do livro Chico Juba



Fonte: GAIVOTA (2011).

Figura 7 – Imagem do Livro Chico Juba



Fonte: GAIVOTA (2011).

Com o fim do momento da história, foram apresentadas aos alunos diversas imagens de crianças de diferentes tons de pele e tipos de cabelo para que

eles pudessem dizer o que elas achavam das crianças e o motivo. Eles elogiavam as crianças, sobretudo as roupas e o cabelo. Quando viram a imagem de uma criança e negra com trança raiz, disseram que a mulher era feia por causa do cabelo, então foi explicado que eram enfeites para fazer tranças. As crianças produziram um discurso permeado por marcadores de feiuras. Essas marcas foram associadas à cor da pele e ao tipo de cabelo. O discurso das crianças evidencia também o olhar da sociedade, na qual ser branco mostra-se a norma. Nesse contexto, concordamos com (SOUZA, 2009), que salienta que a negatividade que está associada aos corpos negros e seus marcadores muitas vezes são manipulados para que passem por um processo de embelezamento, ou de forma melhor e mais adequadamente colocada,, **embranquecimento**. Esses processos, de acordo com a autora, "colabora e colaborou para que seja ratificado um padrão de beleza normalizado, que exclui tudo que não remeta à clareza, à lisura e à brancura (SOUZA, 2009, p. 84).

No momento posterior foi solicitado às crianças que observassem se tinha alguém da sala parecido com aquelas características apresentadas nas imagens. Assim, se em um primeiro momento eles apresentavam ideias negativas referentes a determinadas imagens, após reconhecerem que as crianças das imagens se pareciam com os colegas da sala, eles mudavam de ideia elogiando a criança na imagem. Para finalizar o momento, iniciamos uma produção: foi disponibilizado materiais como arame de apostilas (encaracolado), macarrão e pontas de madeira de lápis para que as crianças pudessem utilizar no desenho que pintaram no primeiro encontro, concluindo-o a partir da colocação do cabelo. Novamente as crianças foram convidadas a olhar-se no espelho.

Foto 3 – Manipulação de arame e macarrão para produção do cabelo



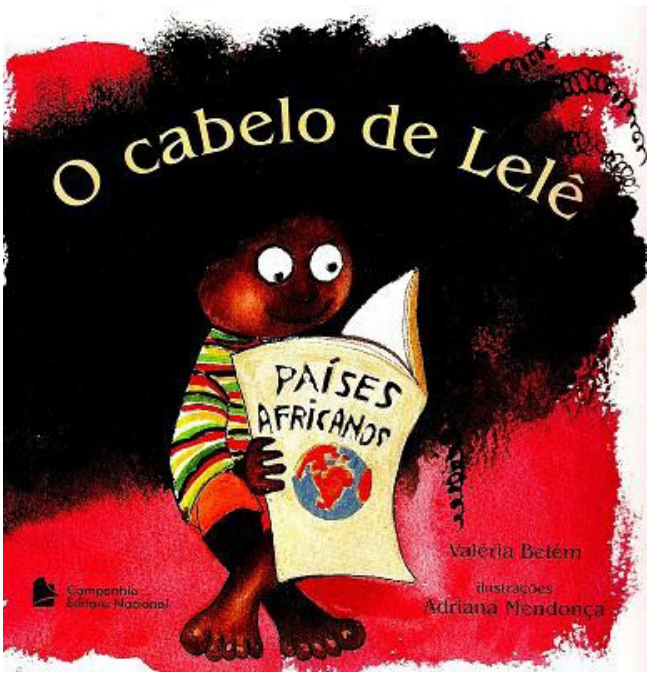
Foto 4 – Manipulação de arame para produção do cabelo



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

O quarto encontro teve início com o questionamento de quem saberia dizer o nome da personagem do livro; três crianças responderam que ela se chamava "Negra", outra respondeu que era "Menina Bonita do Laço de Fita" e depois que ninguém mais quis falar, foi explicado então de quem se tratava: Lelê. No livro de Valéria Belém (2012), a personagem Lelê é uma menina e negra de cabelos crespos que não gosta dos seus cachinhos, e que começa a fazer indagações: "De onde vêm tantos cachinhos?" (p.9). Lelê busca as suas origens e tenta entender de onde vêm tantos cachinhos, encontrando a resposta em um livro que conta a história do povo africano. "Fuça aqui, fuça lá. Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido! que tudo aquilo pode explicar". (p.13). O livro que Lelê encontra tem na capa o título "Países Africanos" e é nesse livro que a personagem encontra as respostas para as suas perguntas, percebendo que, diferentemente dos brasileiros, no continente africano há uma relação de amor com os cabelos crespos. De acordo com Kirchof (2015): "[...] as tramas que apresentam o ser negro envolto em situações de discriminação propõe que os protagonistas aprendam a se aceitar, restabelecendo certo sentido de ancestralidade e de pertença étnico-racial" (KIRCHOF, 2015, p.398).

Figura 8 – Capa do livro O cabelo de Lelê



Fonte: BELÉM (2012).

Com o objetivo de aproximar as crianças mais ainda da contação, interrogou-se se a personagem se assemelhava com alguém da turma, mas ninguém se identificou, o que levou uma criança a logo fazer uma observação: "o cabelo dela tá bagunçado", e rememorou-se à história de Chico Juba. Ao verem a página do livro repleta de diferentes penteados, observaram que não tinha ninguém com um penteado igual ao da Lelê e logo começaram a escolher os penteados que queriam no próprio cabelo.

Figura 9 – Penteados de Lelê



Fonte: BELÉM (2007).

Explicando que Lelê descobriu sua história a partir da leitura do livro, as crianças observaram que ela estava feliz, pois seus avós, assim como ela, também tinham 'cachinhos' e a cor da pele parecida. Algumas alunas afirmaram que gostariam que seu cabelo fosse como um dos modelos na imagem do livro, mas que não sabiam como fazê-lo. Nesse último encontro foram relembradas as histórias contadas e as imagens vistas, as atividades realizadas, os diálogos que tivemos sobre preconceito. As crianças, mesmo muito pequenas, sabiam identificar as atitudes quando citadas e, sobretudo, a importância de se aceitar as diferenças.

Após essa conversa, foi produzido um cartaz onde os alunos, em duplas, pintaram a silhueta um do outro na cartolina, utilizando-se dos gizes de cera "12 Tons de Pele" e das tintas guaches, de acordo com o tom de pele visto no espelho presente na sala. Os alunos, aproximando a cor de seus cabelos com as da tinta, pintavam suas mãos e as "carimbavam" na cabeça do boneco desenhado na cartolina.

Nas escolas estão presentes diferentes sujeitos, com suas múltiplas identidades, trazendo consigo suas múltiplas formas de ver, viver e conviver. Se a escola padroniza como o cabelo das crianças deve ser arrumado ela impede a liberdade de expressão da criança, estabelecendo uma padronização de sujeito. Nesse sentido, perpetua-se a visão eurocêntrica do currículo, não abrindo espaço para discussões sobre a valorização das diferenças. No caso da escola onde a ação foi realizada, desconsidera-se uma das importantes expressões da valorização da identidade da criança e negra: o cabelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou a valorização das diferenças presentes na sala de aula em uma turma de Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à questão do corpo e do cabelo como elemento da valorização da identidade negra. A pesquisa-ação favoreceu o questionamento dos preconceitos apresentados pelas crianças, possibilitando o questionamento das suas posturas. Nesse sentido, concordamos com Silva (2015) que salienta que as práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais que possuem na sua centralidade a compreensão da diferença têm ofertado importantes elementos para que as crianças e também negras, desde a Educação Infantil, construam sua identidade positivamente, bem como para a composição de uma sociedade antirracista, democrática, plural e humana.

Dessa maneira, essa pesquisa-ação se propôs a questionar a colonialidade do saber fortemente presente na sala de aula, ajudando as crianças a pensarem sobre a sua cor, a repensarem sobre o lápis cor da pele e sobre o cabelo. De acordo com Arroyo (2012), para que as crianças e negras possam construir uma identidade corporal positiva, elas terão que enfrentar um penoso processo de desconstrução das representações da cultura social, midiática e literária que inferioriza e trata com preconceito seus corpos e a escola pode contribuir com isso.

Assim, pensar sobre a diversidade cultural desde a Educação Infantil implica reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, bem como inseri-las na pauta das nossas vivências cotidianas e das nossas reivindicações. De acordo com Teodoro (2014), isso não é nem fácil nem romântico, pois o diferente nem sempre é encantador. “Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro” (TEODORO, 2014,

p. 277). É preciso colocar-se no lugar do outro, estar no lugar da criança e negra para entender o sofrimento delas por não se aproximarem do modelo eurocêntrico e para entender a urgência de se estabelecer novos parâmetros para a educação das crianças, para a reeducação das relações étnico-raciais e para a escola como espaço da diferença.

Dessa forma, essa pesquisa caminhou para o reconhecimento e a efetivação da Educação em Direitos Humanos na perspectiva de uma sociedade mais justa, equânime e que reconheça as diferenças, bem como as valorize. Portanto, cabe às instituições escolares, junto ao corpo de professores, desenvolver um currículo plural e com práticas de igualdade e equidade, bem como com uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, Olegário. **O Pente Penteia.** Belo Horizonte: Penninha Edições, 2015.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.** 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)– Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: IBEP, 2012.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955. p. 227-310.

BISCHOFF, Daniela Lemmertz. **Minha cor e a cor do outro:** Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. 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.

_____. **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". Brasília, DF, 10 mar. 2008.

_____. **Documento final CONAE**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007. p. 399-411.

_____. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

CAVALLEIRO, Eliane**. Do silêncio do lar ao fracasso escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 1998.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. In: **Revista Ciênc. Educ**. 2016, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GAUDIO, Eduarda Souza**. Relações sociais na Educação Infantil:** dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?** São Paulo: Manuela Editorial Ltda (Girafinha), 2006.

GODOY, Eliete Aparecida de**. A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo de caso a luz da teoria piagetiana. Campinas: São Paulo, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.21, pp. 40-51. ISSN 1413-2478.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2° ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão:** representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias de racialização em foco:** uma pesquisa com crianças da Educação Infantil. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, Raça e Currículo:** alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: SISS, Ahyas (Org). **Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB**. n. 12. Rio de Janeiro/Niterói: Alternativa, 2010. p. 169-202.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais:** processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223 f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação. João Pessoa, Paraíba, 2015.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SOUZA, Fernanda de Morais de. **Revirando malas:** entre histórias de bonecas e de crianças. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TEODORO, Miguel Aparecido. **Guaçuí, ensaio e história:** colonização, desenvolvimento e cultura. Guaçuí: agBook, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil.** 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

WALSH, Catherine**.** Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC 2009.