



**“ME EMPRESTA O LÁPIS COR DA PELE?”. “PELE DE QUEM?”:
DECOLONIZANDO CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**“CAN YOU LEND ME THE SKIN COLOR PENCIL?” “WHOSESKIN?”
DECOLONIZING CURRICULUM IN CHILDHOOD EDUCATION**

Luciene Franceschini
Marta Regina Paulo da Silva
Renata Fernandes Borrozzino Marques
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

Resumo

Este artigo objetiva compartilhar um relato de experiência sobre o tema diversidade étnica e cultural. O estudo partiu da análise discursiva de crianças de cinco anos, em uma pré-escola municipal, na cidade de Santo André, Região Metropolitana de São Paulo, que relacionavam o lápis rosa claro à cor da pele. O intuito foi conduzir as crianças à reflexão sobre as várias formas de discriminação presentes em nossa cotidianidade, e, com isso, propor um olhar crítico sobre o próprio currículo escolar que termina por reafirmar a hegemonia na sociedade moderna. Para tanto, foram realizadas algumas atividades tendo como estratégia central o diálogo. Autores (as) como Paulo Freire, Michael Apple, Nilma L. Gomes, Beatriz G. S. Petronilha, dentre outros (as), foram interlocutores (as) fundamentais. Desde o início do trabalho, meninos e meninas demonstraram interesse pela temática, questionando, pesquisando e debatendo. Reconheceram que as diferenças devem ser respeitadas. O trabalho também identificou a necessidade de envolver as famílias nessa discussão, bem como sua importância e urgência na formação inicial e continuada de professores (as).

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade Ética e Cultural. Currículo.

Abstract

The purpose of this article is to share the authors' experience with the subject of ethnic and cultural diversity. The study draws on the discourse analysis of five-year-old children attending kindergarten in a municipal school in the city of Santo André, in the metropolitan region of São Paulo, Brazil, who related light pink pencils to skin color. The goal is to encourage children reflection on the various forms of discrimination present in our day-to-day lives and, as a result, confront the school curriculum itself, as it ultimately reinforces hegemony in modern society. This has been done by carrying out some activities having dialogue as their main strategy. We based our discussion on key authors, including Paulo Freire, Michael Apple, Nilma L. Gomes, and Beatriz G. S. Petronilha. Since the beginning of the study, boys and girls have shown strong interest in the theme, making questions, researching and discussing. They acknowledged that differences should be respected. Through this study we identified the necessity to involve the families in the discussion, as well as their importance and urgency in the initial and continued formation of teachers.

Key words: Childhood Education. Ethical and Cultural Diversity. Curriculum.



Introdução

As crianças não nascem com preconceitos. Elas os aprendem socialmente. Aprendem desde cedo o que significa ser homem, ser mulher, ser branco (a), negro (a), índio (a), criança, adulto (a). Aprendem, inclusive, sobre como se comportar dentro desses limites e prerrogativas; em outros termos, aprendem a categorizar a partir do sexo, da etnia, da idade e da classe social, como forma de hierarquizar e naturalizar as desigualdades.

Nesse processo, as instituições educacionais têm papel fundamental, uma vez que, apesar do discurso do reconhecimento da diversidade étnica e cultural, atualmente em vigor no Brasil, ainda prevalecem práticas de discriminação e de exclusão social com crianças, negros (as), índios (as), mulheres, homossexuais, migrantes, dentre outros grupos historicamente marginalizados, o que exige dos educadores e das educadoras olhar criticamente para os currículos escolares.

Sabemos que os currículos não são neutros. Eles veiculam concepções, crenças e valores daqueles (as) que os elaboram; segundo Fernandes (2014), cumprem sempre uma função ideológica. Dessa forma, é preciso perguntar a quem o currículo tem servido, “quem tem lugar e quem não teve e disputa um lugar de legítimo reconhecimento no território dos currículos?” (ARROYO, 2011, p. 17-18). Isso porque, o currículo participa do processo de construção das identidades e, sendo assim, é preciso questionar quais identidades tem ajudado a produzir, e quais deveriam produzir.

O discurso da igualdade e do direito à educação perpassa todos os âmbitos da educação escolar; no entanto, na prática, prevalece uma visão hegemônica e padronizada dos conteúdos e mesmo em relação à organização curricular. Prevalece à visão monocultural do homem branco, classe média, urbano, cristão e heterossexual.

Nesse sentido, não tratar o tema da diversidade no ambiente escolar faz parte da cultura do silenciamento frente à discriminação e à injustiça social. Para Gonçalves



(1985), no que se refere às questões étnico-raciais, esse silêncio pode ser representado de duas maneiras: negação dos valores ligados à cultura africana e ausência de intervenção quando há isolamento, ou mesmo agressões entre as crianças, por exemplo, devido à cor da pele.

Assim, vivenciar na educação infantil - e mesmo em todo o tempo escolar- propostas que valorizem todos e todas sem distinção de cor, de classe, de etnia, de sexo ou de idade, elevando a autoestima, o sentimento de pertencimento, respeitando a alteridade, com certeza contribuirá para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Pensar o currículo é algo sério e urgente. Quando o (a) professor (a) chega a uma escola e se depara com um currículo pronto, com planejamentos anuais já finalizados antes mesmo de conhecer as crianças, é como se colocassem uma mordança para que tudo permaneça da mesma forma. É ter o currículo tão somente como uma lista de conteúdos a seguir, esquecendo-se de que, em sua essência, ele trata das relações humanas que se estabelecem tanto naquele espaço, quanto fora dele. Concordamos com Apple (1999, p. 210) sobre a complexidade do currículo, reconhecendo-o como:

[...] um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental. Assim, o currículo não é pensado como uma “coisa”, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas, o estético, o ético e o político, se quiser que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social.

Nessa perspectiva, os (as) próprios (as) professores (as) se reconhecem como curriculistas? Como estão construindo sua própria identidade docente? Como lidam com as diferentes formas de discriminação e preconceito no interior das instituições? Que espaços possuem para problematizarem tais questões? Nas mais sutis demonstrações de afeto ou de desafeto, como ficam as subjetividades dentro do espaço escolar e na vida do ser humano? A escola deve observar o fato de que, em seu contexto, diariamente, se



constroem relações humanas. Não se pode fechar os olhos diante de preconceitos, humilhações, ódio, desrespeito.

Reconhecer-se como curricularista implica, ao professor e à professora, assumir a educação como um ato político, e a si mesmo (a) como profissional agente “na construção e definição desse currículo e, claro, na seleção e organização da cultura e conhecimentos que estarão contemplados nesse currículo” (FERNANDES, 2014, p. 133). Implica ainda, reconhecer o currículo como um território em disputa (ARROYO, 2011), onde emergem diferentes vivências, saberes, indagações, resistências, identidades.

No Brasil, todo o contexto de colonização da América Latina está impregnado no currículo escolar até hoje. Os europeus invadiam as terras e os povos tinham que se submeter às suas regras, crenças e valores, o que significou a dizimação de muitos povos, a destituição de sua língua, de sua cultura, de seus hábitos alimentares, suas crenças religiosas. Como tão bem denunciou Fanon (2008, p. 82):

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorpe de mim todo o valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o Branco a reconhecer a minha humanidade.

Os currículos escolares são colonizadores, na medida em que apresenta uma única versão da História, aquela contada pelo colonizador; o discurso carrega o ponto de vista do colonizador. Como irão se reconhecer os (as) negros (as), os (as) indígenas, as mulheres e os (as) homossexuais, se a todo o momento a insistência é no sentido de que ser branco, homem, heterossexual é melhor? Há muitas culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares, e não questionar equivale a aceitar um mundo a partir de uma visão, de uma cultura unívoca; é hierarquizar povos, culturas e conhecimentos, a exemplo de:

[...] uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012a, p. 102)

O currículo é um campo de disputa marcado pela correlação de forças sociais, políticas, econômicas e culturais. Fernandes (2014) evidencia que os professores (as) estão envolvidos em um ato político, já que todas as atividades desenvolvidas envolvem a mediação de tensões e contradições da sociedade. Nesse sentido, à medida que a globalização e as políticas neoliberais, em suas diferentes formas e manifestações, acentuam a exclusão de vários grupos, estes se organizam em diferentes movimentos sociais reivindicando seus direitos, dentre eles o direito à educação.

Nesse cenário, discursos e práticas identitárias vão sendo revistos, provocando transformações na própria dinâmica social. No âmbito da educação escolar, tornam mais tensas as disputas no território do currículo, tanto entre os que procuram manter o monoculturalismo que tem caracterizado as instituições educacionais quanto os que lutam por sua superação, tendo por perspectiva a construção de um currículo multicultural.

No espaço escolar, poder compreender o mundo a partir do olhar daqueles (as) que são marginalizados (as), possibilita confrontar diferentes leituras de mundo, diferentes perspectivas que podem romper com a ideia do conhecimento como algo neutro, acabado, intemporal, indiscutível, como vemos muitas vezes nos livros didáticos. Reconhecendo a historicidade do próprio conhecimento, torna possível reconstruí-lo a partir da alteridade. Isso significa que a questão não é de apenas substituir os valores e saberes dos grupos dominantes pelos dos oprimidos, mas reformulá-los no intuito de favorecer a afirmação das diferentes identidades.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Reconhecer as diferenças é questionar o silenciamento que tenta aprisionar vozes que historicamente têm sido silenciadas nos diferentes espaços sociais, e reconhecer que estes grupos têm voz. Para Apple (2012, p. 176), “os subalternos sempre falam. O que acontece é que os grupos dominantes não ouvem”.

Com a intenção de se fazer escutar estas outras vozes, foi introduzida no currículo escolar das escolas de ensino fundamental e médio, a disciplina obrigatória “História e Cultura Afro-Brasileira”, através da Lei no. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, alterada posteriormente pela Lei no. 11.645 de 10 de março de 2008, que também tornou obrigatório o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante ressaltar que a implementação de tais Leis é resultado da ação política e da luta desses povos, cuja história ainda é pouco conhecida.

Na prática, tal implementação se dá em meio a avanços e limites. Muitas vezes, esses conteúdos acabam sendo discutidos tão somente na semana do dia vinte de novembro, “Dia da Consciência Negra”, ou 19 de abril, “Dia do Índio”, o que faz com que sejam trabalhados de forma superficial, como um evento folclórico esvaziado quase sempre de sentido.

O Brasil foi constituído por diferentes grupos étnico-raciais: indígenas, africanos, europeus e asiáticos. A maneira pela qual as gerações mais velhas vão educando as mais jovens vêm se tornando um círculo de perpetuações de discriminações raciais (PETRONILHA, 2007); a prática foi se enraizando em falas, em gestos, ou até mesmo na omissão silenciosa diante de situações preconceituosas. Por exemplo, quando uma criança, chama o cabelo da outra de “Bombрил” e o (a) professor (a) não intervém, ele (a) está sendo conivente com o que pode ser considerada uma violência; a circunstância poderia ser uma ocasião para o diálogo, ou tema para debate sobre o preconceito e as diferentes formas de discriminação relacionadas à cultura africana e afro-brasileira. Segundo Gomes (2012a, p.105):

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não quer falar ou é impedido de falar. No que se refere, à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

Com o objetivo de problematizar a cultura do silenciamento sobre a discriminação étnico-racial, na perspectiva da construção de uma sociedade marcada pela justiça social, uma das autoras deste artigo, que é professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André, durante o ano letivo de 2016 realizou um trabalho com sua turma, crianças de cinco anos, onde tematizou tal questão. Esse trabalho foi marcado pelo diálogo, uma ferramenta fundamental de escuta das diferentes vozes. Os diálogos foram provocados a partir de histórias, observação de imagens em revistas, filmes, animações e documentários que tematizam a diversidade.

Vale pontuar que em uma sociedade adultocêntrica como é a brasileira, as vozes de meninos e meninas raramente são escutadas e consideradas, já que não são autorizados (as) a dizer sua palavra, pois, como afirma Freire (1996, p. 136, grifos do autor), “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destrutável ou desprezível”. Reconhecer a alteridade implica em abertura à sua fala, às suas diferenças.

O diálogo, que apresentamos neste artigo, é o relato de uma experiência com crianças pequenas, marcado pelo desejo de contribuir com a superação do preconceito e de todas as formas de discriminação.

“É que eles gostam mais dos brancos”. “Eles quem?”: desconstruindo estereótipos, reafirmando identidades plurais

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Uma cena ainda muito comum na educação infantil: durante atividades com desenho, quando alguma criança precisa do lápis rosa claro e outra criança está usando é feita a seguinte solicitação: “me empresta o lápis cor da pele?”. Tal cena também se fez presente na turma da professora Renata, que resolveu problematizar essa questão. Apontando para o lápis rosa claro, perguntou: “Que cor é essa?” Prontamente, as crianças responderam: “Cor da pele, prô”, “todo mundo sabe”.

Associar a cor da pele a tons claros, rosa ou salmão, faz parte do processo de branqueamento ainda muito presente em nossa sociedade. Tal processo é sustentado por ideias, atitudes, discursos, que reforçam uma projeção do branco sobre o negro, e está presente nas instituições educacionais desde a educação infantil (MARTINS, 2017).

As crianças convivem cotidianamente com uma carga ideológica que ressalta e valoriza a brancura, o que determina uma imagem socialmente negativa do (a) negro (a). Já bem pequenas, as crianças negras experimentam atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte dos (as) adultos (as) para com elas, e muitas vezes das próprias crianças brancas:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. (CAVALLEIRO, 2003, p. 19)

Ao ouvir as crianças tão convictas que a cor da pele é rosa, a professora, no enfrentamento a essas questões, solicitou que pensassem um pouco mais. Pediu então que colocassem o lápis rosa perto da pele de seus próprios braços, depois nados (as) colegas da sala e finalmente na dela. Perguntou: “Este lápis é da cor da pele de algum de nós aqui? Alguém tem essa cor?” A resposta foi igual para todos: “Não”. Ninguém tinha a pele daquela cor. Dessa primeira provocação, duas perguntas ficaram para as crianças



pensarem: “Por que este lápis tem esse nome se não é da cor da nossa pele? Qual é o lápis cor da pele?”.

A professora decidiu intervir na situação que acabava de identificar- uma situação que mascara o racismo presente em nossa sociedade:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 110)

Em um momento posterior, as crianças fotografaram os braços juntos e observaram as variações de cor do grupo. Através das observações e discussões no coletivo, viram que até mesmo seus próprios corpos têm diferentes tonalidades, cores mais fortes na parte de cima do braço, mais claras embaixo, as costas e as palmas da mão também são diferentes, as pernas nem sempre coincidem com o tom dos braços e, com isso, foram constatando que não existe um lápis que supra a gama de tons e cores a ponto de ser chamado de lápis cor da pele.

Para reforçar a constatação das crianças, a professora levou uma caixa de giz de cera profissional *Pint Kor*, com 12 cores, material produzido em parceria com a Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, a UNIAFRO. Mesmo com doze tonalidades diferentes de tons, nenhum giz era da cor da pele de nenhuma das crianças ou da professora. As crianças mostraram interesse em observar e manusear aquelas diferentes cores, tons claros e escurecendo gradativamente.

Em uma das conversas, uma menina, munida do discurso hegemônico de que há uma cor rosa de pele, falou que a Peppa Pig¹ era rosa, confrontando assim o que vinham

¹Desenho animado produzido por Astley Baker Davies e que teve sua estréia em 2004. Conta a história de *Peppa*, uma porquinha cor-de-rosa que vive com seu irmão *George* e seus pais *Papai Pig* e *Mamãe Pig* em uma cidade fictícia.



discutindo em sala acerca da diversidade; neste caso reafirmado por esta animação. A intervenção demonstra e reforça o processo de socialização das crianças: “[...] não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 31).

O mais encantador de todas as conversas com as crianças é que nunca sabemos que rumo vai tomar as discussões e todas, sem exceção, são enriquecedoras. Muitas vezes, houve um pronunciamento ou dois, que possibilitou um novo olhar, uma nova perspectiva, antes impensável sobre aquele conteúdo.

A partir da problematização do lápis cor da pele, outras atividades foram desenvolvidas com foco na diversidade étnica e cultural, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 16):

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Partindo destes princípios, trabalhar a temática da diversidade implica no reconhecimento, valorização e respeito às histórias e culturas dos vários povos, bem como o combate ao racismo e a tantas outras formas de discriminação e exclusão social.

Assim, uma das atividades propostas pela docente foi a exibição do filme “Kiriku e a Feiticeira²”, que retrata uma lenda africana. O objetivo era apresentar às crianças um pouco da cultura africana de modo a instigar uma discussão acerca dos costumes e valores do povo africano.

² Longa metragem de animação franco-belga, de 1998, dirigido por Michel Ocelot.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As crianças disseram que Kiriku era muito “bom”, rápido, inteligente, esperto, que sabia tudo; que gostaram muito dele. Demonstraram curiosidade e perguntaram sobre o porquê as mulheres andavam com os “peitos” aparecendo. Passados alguns dias, algumas crianças pediram para assistir novamente ao filme, esboçando interesse por este personagem e sua história.

Na primeira conversa, depois de falarem sobre as vestimentas da aldeia de Kiriku, as crianças procuraram a África no mapa da sala, perguntaram como se chegava até lá e, por fim, discutiram sobre meios de transportes: navio, avião, trem, moto e carro. Uma criança falou que daria para chegar com uma moto voadora. Houve muita agitação. O procedimento didático da professora foi respeitar as diferenças, uma vez que, as crianças defenderam seus pontos de vista. Era o que importava naquele momento.

A experiência motivou atividades sobre a África a partir de uma perspectiva totalmente nova; surgiram também temas decorrentes, como os cabelos das africanas, as casas da aldeia, a feiticeira, a cor da pele entre outros. Todo o potencial de discussão que essa vivência ofereceu foi assumido no decorrer das aulas.

Desse modo, motivadas por estas discussões, assistiram e discutiram: Kiriku - os animais selvagens, de Michel Ocelot, 2005; e África de A a Z, de Giancarlo Roger Hilario, 2016. Além dos filmes, as crianças tiveram acesso a vários livros que tratam da diversidade: Bichos da África 2: lendas e fábulas, de Rogério Andrade Barbosa, 2006; Uma zebra fora do padrão, de Paula Browne, 2011; Kamazu, de Carla Caruso, 2011; Amanhecer Esmeralda, de Ferréz, 2014; Betina, de Nilma Lima Gomes, 2009; O menino que comia lagartos, de Mercé López, 2011; Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, 2011; O mundo no *black power* de Tayó, de 2013; e Omo-Oba: Histórias de Princesas, de 2009, ambos de Kiusam de Oliveira; Peppa, de Silvana Rando, 2009; Pedro Noite, de Caio Riter, 2011; O menino Nito: então, homem chora ou não?, de Sonia Rosa, 2008; O pequeno rei e o parque real, de José Roberto Torero, 2011; O mundo do trabalho,



de Pierre Fatumbi Verger, 2005; Lilás, uma menina diferente, de Mary E. Whitcomb, 2011; e Preta Pretinha, de Lia Zatz, 2007.

Muitos dos filmes e dos livros em circulação contribuem com a produção e veiculação de modelos de identidades hegemônicos, embora não tenham o poder de inculcar modelos por si sós, assim como nenhuma outra mídia, sendo necessária uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2010, p. 154). Desse modo, para que produza efeitos sobre os sujeitos é necessário que seja tecida toda uma rede de significantes reafirmando e naturalizando suas representações.

No caso da cultura simbólica destinada às crianças, esta rede se dá através da produção e veiculação destas representações ao mesmo tempo em filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, propagandas, livros, álbum de figurinhas, brinquedos, além da imagem das personagens em uma infinidade de produtos a serem consumidos. (SILVA, 2013, p. 10).

Na perspectiva de romper com essa dinâmica, professores (as) tanto na Educação Infantil, quanto nos demais segmentos educacionais, precisam dedicar maior atenção às escolhas das leituras diárias que são realizadas com as crianças. Geralmente são apresentadas histórias cujos textos e imagens privilegiam a cultura do “homem branco”, impondo sobre elas uma determinada perspectiva de padrão de beleza. As histórias marcam o universo infantil. Assim, é preciso enriquecer seu repertório com contos, fábulas, mitos, poesias de diversos lugares do mundo, compartilhando a diversidade de culturas e suas belezas.

As leituras podem propiciar ricos debates, a exemplo da leitura do livro Peppa, de Silvana Rando³, onde meninos e meninas discutiram sobre a personagem Peppa, sobre suas características e sobre seu cabelo. A professora solicitou às crianças que observassem

³Este livro apresenta uma menina negra que tem o cabelo bem comprido e enrolado, um dia resolve fazer um alisamento, porém para que o cabelo continue lisinho ela deixa de fazer muitas coisas, inclusive brincar com outras crianças.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



o cabelo da personagem. De repente, um menino, com o cabelo bem liso, compartilhou uma vivência que o marcou muito. Contou que certa vez, por ocasião de uma visita à casa da sua tia, o primo falou que seu cabelo parecia ter sido lambido por uma vaca, e fez um barulho, simulando a lambida do animal. Rapidamente seus olhos encheram de lágrimas e sua voz mudou de tom. Comentou que nunca esqueceu o que o primo falou, e que apesar disso gosta muito do primo. E, então, perguntou se realmente parecia que a vaca tinha lambido seu cabelo. A professora respondeu que não. Outras crianças também se manifestaram, sensibilizadas com a fala do colega. Algumas, para poupá-lo, disseram que seu cabelo era bonito. Uma menina se aproximou e ficou de braços dados com ele por um tempo. O fato decorreu em um diálogo sobre as diferenças: liso, crespo, enrolado, curto, comprido e as crianças chegaram à conclusão de que cabelos são diferentes, assim como pessoas, mas cada uma tem sua beleza.

Houve ainda outra atividade proposta sobre as diferenças físicas: meninos e meninas foram desafiados (as) a procurar rostos em revistas, e colar os recortes em cartolinas fixadas na lousa. O objetivo era comparar diferenças e semelhanças. A sala foi dividida em dois grupos, cada um deles suprido com muitas revistas. Após a montagem dos painéis, as crianças observaram os rostos, instigadas pelas questões: “Têm pessoas do mundo todo aqui? As pessoas são iguais?”. Elas buscaram japoneses(as), brancos(as), negros(as), crianças, idosos(as) entre as imagens. A docente indagou se haviam mais brancos, japoneses ou negros nas revistas e, diante da constatação pela maioria branca, e o questionamento sobre o motivo, houve um longo silêncio. Uma das crianças concluiu: “É que eles gostam mais dos brancos”. “Eles quem?”, perguntou a professora; “Eles, prô”. A criança não soube especificar quem eram eles, mas reconhece que em nossa sociedade há pessoas que “gostam mais dos brancos”.

A diferenciação racial é aprendida através de relações que o indivíduo estabelece desde cedo com o mundo. Essas interações reforçam o que “significa ser de uma categoria

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. [...]. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização” (FAZZI, 2006, p. 218). Nesse processo, afirma-se a superioridade dos (as) brancos (as) em relação não só aos negros (as), como ocorre também em relação a outros povos.

Buscando imagens na internet de rostos de crianças de diferentes partes do mundo, a professora montou cartazes para as crianças. Na primeira apresentação, as imagens foram exibidas uma a uma. O que mais chamou atenção foram os turbantes e lenços utilizados por algumas meninas. Um menino aborígene também despertou curiosidade, em função da pintura em seu rosto. Após a observação e discussão, a docente pendurou todos os cartazes no varal da sala e deixou expostos por alguns dias. Durante as manhãs, meninos e meninas se aproximavam de uma imagem ou outra para ver mais de perto, questionando qual seria o país de origem daquelas crianças, pedindo que a professora apontasse no mapa. Depois de aproximadamente um mês, as imagens do mural foram expostas do lado de fora da sala, para que outras crianças da escola pudessem também participar. Embaixo de cada imagem, foi disponibilizada uma folha de sulfite em branco para que fosse colocado o nome do país cuja criança pertencia. O mural se chamou “Qual é o meu país?”. As crianças percorreram as demais salas, explicando o mural e pedindo colaboração.

A foto da criança japonesa no mural era muito parecida com uma das meninas da escola, o que gerou a curiosidade dos colegas que perguntavam se não era ela. As crianças notaram que pessoas de outros países guardavam semelhanças com conhecidos. Passados alguns dias, as imagens foram retiradas do mural e foram devolvidas ao varal da sala. A professora leu as mensagens das outras crianças embaixo das imagens e, a partir do diálogo que se estabeleceu, as crianças foram observando que também há muitas semelhanças entre as pessoas.



Todo esse trabalho possibilitou que aprendessem sobre diferenças e semelhanças entre indivíduos ao redor do mundo, diversificando o enfoque em diferentes etnias que, normalmente, se restringe a dicotomia entre brancos (as) e negros (as). As crianças passaram a demonstrar maior interesse por mapas. Pesquisaram sobre povos de vários continentes, como japoneses, chineses, esquimós, indígenas, africanos, afro-brasileiros, muçulmanos, dentre outros. Houve um enorme redirecionamento discursivo, levando-as a corrigir deslizes que, porventura, presenciassem, a exemplo de episódios como o do lápis cor da pele.

O diálogo que foi construído ao logo de todo esse trabalho, teve como marca o interesse e respeito das crianças pelo outro (a). Nesse sentido, de acordo com Santos e Rodrigues (2014), a educação torna-se contextualizada, uma vez que, compreende que as crianças constroem e reconstróem seus conhecimentos a partir de seus contextos, de relações estabelecidas, de interações, mediante o contato com ocorrências históricas, sociais, políticas e culturais, no espaço onde os componentes curriculares são propostos.

No início do segundo semestre de 2016, três crianças com cabelos crespos apareceram na escola com o cabelo alisado. Elas comentaram que as mães alegavam que a chapinha deixa o cabelo “mais bonito”. A esse respeito, Gomes (2012b, p. 3) afirma que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, [...] é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço.



Essa tensão demonstra que há muito a ser feito para que avancemos no enfrentamento do problema, não apenas com as crianças, mas envolvendo também as famílias, porque, “para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária” (GOMES, 2012b, p. 3).

Em uma reunião escolar com as famílias, uma mãe fez um depoimento sobre o projeto. Ela é mãe de gêmeos: um menino e uma menina, sendo que o menino é negro, e a menina, branca, com os olhos claros, e alegou sempre ter sofrido com isso. Quando eram bebês e saíam para passear, as pessoas olhavam só para a menina, perguntavam coisas sobre ela, elogiavam e era como se o menino não existisse. Assim, considera muito importante o trabalho desenvolvido com o lápis cor da pele, por discutir o preconceito e ensinar as crianças a respeitarem todas as pessoas. Em suas palavras, “não há dinheiro no mundo que pague por ter desenvolvido esse trabalho com as crianças”.

Como educadores e educadoras não podemos nos calar; ao contrário, temos que reconhecer o caráter colonizador de nossos currículos e desconstruí-lo, afirmar as diferentes identidades presentes não só nas escolas, mas em toda a sociedade. Isso implica que a temática da diversidade étnica e cultural esteja presente tanto na formação inicial, quanto à continuada, de professores (as), para que possamos descolonizar nossos olhares, ou seja, para que possamos olhar o mundo com nossos próprios olhos e pensá-lo a partir de um ponto de vista próprio provocado por diferentes vozes que reivindicam justiça social.

Considerações Finais

Educadores e educadoras têm por responsabilidade a construção de um currículo que observe o processo de formação humana. No caso da Educação Infantil, acredita-se que o preconceito e a discriminação não fazem parte do seu cotidiano, como se creches e pré-escolas fossem territórios livres de conflitos, o que não é verdade; nesses espaços também há difusão de crenças, concepções, valores e atitudes de hostilidade para com

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



negros (as), migrantes, índios (as), dentre outros representantes de diferentes etnias e culturas.

As crianças, desde o nascimento, aprendem os valores da sociedade em que vivem com seu grupo de compartilhamento, com a mídia e com a escola, e, através de suas múltiplas linguagens, atribuem sentido a todas as coisas e a si mesmas. Aprendem as regras da sociedade e são afetadas pelas determinações impostas por esta mesma sociedade.

Nesse processo, as instituições educacionais constituem-se em espaços importantes, que podem oferecer um ambiente que favoreça o respeito aos diferentes sujeitos que ali convivem, respeitando, assim, a diversidade étnica e cultural.

Ao abrir espaço para o diálogo com as crianças é possível problematizar mitos, como o da democracia racial. Discutir o tema, e valorizar igualmente todos os sujeitos, contribui para que se reconheçam mutuamente nas diferenças. É preciso romper com a cultura do silenciamento dos grupos historicamente marginalizados. O (a) educador (a) tem o compromisso de dialogar com as crianças sobre esta temática desde a Educação Infantil; e dialogar demanda tempo, escuta sensível, implica acreditar no (a) outro (a), reconhecer sua alteridade, como tão bem nos ensinou Paulo Freire.

Somos diferentes. A diferença nos constitui. Pensar e agir na ação educativa implica entender a multiplicidade de concepções, experiências, inter-relações, repertórios e realidades do ser criança no Brasil e no mundo, reconhecendo-a como um ser social, histórico e produtor de cultura, portanto, participante ativo da, e na sociedade.

Dialogar com elas sobre o viver e o pensar dos diferentes grupos étnico-raciais é uma maneira de problematizarmos os mecanismos que sustentam uma cultura hegemônica, que termina por expropriar a humanidade de muitos (as). É trabalhar com as diferenças em meio às contradições, na perspectiva de romper com o projeto hegemônico da sociedade moderna, lutando contra processos de construção de identidades que tendem



à sua naturalização, isso porque as identidades são o resultado de diferentes marcadores culturais: raça, gênero, etnia, classe social, idade, religião, não podendo ser reduzido a apenas um ou outro.

O currículo multicultural, portanto, deve tornar as culturas- no plural-elemento central das práticas pedagógicas, atuando na perspectiva da defesa do direito à diferença, de tal modo que as desigualdades sejam desveladas e problematizadas com vistas à formação de sujeitos críticos, que lutem pela justiça social. Isto porque, como nos diz Santos (apud CANDAU, 2008, p. 49): “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Eis o desafio: trabalhar a igualdade na diferença.

Referências

- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Contradições e ambigüidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevista com Michael Apple. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 175-184, jan/abr. 2012.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: As Tensões entre Igualdade e Diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Tania da C. A escola e o currículo em tempos de neoliberalismo e globalização: apontamentos de uma formação continuada de pedagogos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 8, n.16, p. 129-140, ago/dez 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012a.

_____. Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. **Ação educativa**, 2012b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GONÇALVES, Luiz A. O. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1ª a 4ª série. 1985, 250 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

MARTINS, Telma C. da S. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
PETRONILHA, Beatriz G. e S. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SANTOS, Rayane P.; RODRIGUES, Ana C. da S. A ressignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. **Revista Cocar**. Belém/Pará, vol. 8, n.16, p. 195-209, ago-dez 2014.

SILVA, Marta R. P. da. “Os dois são a Mônica, menina e menino”: reproduzindo estereótipos, transgredindo fronteiras de gênero. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013, p. 1-12.

Sobre as autoras

Luciene Franceschini

Mestranda em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professora de educação básica nas prefeituras municipais de São Caetano do Sul e São Bernardo do Campo. *E-mail:* franceschini.luciene@gmail.com

Marta Regina Paulo da Silva

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente e pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Docente da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). *E-mail:* martarps@uol.com.br

Renata Fernandes Borrozzino Marques

Mestranda em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professora de educação básica nas prefeituras municipais de Santo André e São Paulo. *E-mail:* renatalerborrozzino@hotmail.com

Recebido em: 17/03/2017

Aceito para publicação em: 12/04/2017