

Culturas negras na escola branca: ensaios de um professor de Educação Infantil em busca de uma docência antirracista

Raphael Rodrigues Martins*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar a postura de um docente, vindo da periferia, em relação a uma docência antirracista na Educação Infantil de instituições privadas, nas quais a maioria dos alunos são brancos. Antes de responder a essa pergunta, intenciono discutir sobre o racismo que há em mim e sobre sua existência no Brasil e no mundo. Após essas discussões, a partir de minhas experiências e de autores que discutem o racismo (ALMEIDA, 2019; SANTOS, 2007), discorro, para o leitor, sobre a importância de tratar essa questão na Educação Infantil, tanto com as crianças e quanto com os adultos. Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa, já que se dedica a uma análise crítica dos sentidos e crenças relacionados ao racismo, e bibliográfica, pois revisa a literatura que discute as práticas racistas (LIBERALI; LIBERALI, 2011). Por fim, percebendo a urgência de combater o racismo nesse âmbito, convido os leitores e toda a comunidade escolar a transformar essa realidade através de estudos, mudanças de ideias, de comportamentos e de práticas pedagógicas e curriculares. Com rigor e ética, proponho possíveis caminhos por meio do letramento antirracista e de práticas decoloniais.

Palavras-chave: Racismo. Educação Infantil. Letramento antirracista. Práticas decoloniais.

1. INTRODUÇÃO

Já há um tempo, venho me questionando sobre e experimentando maneiras de aproximar, na instituição privada em que atuo, meus alunos de 3 a 4 anos das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas. É comum surgirem vários questionamentos no momento de fazer o primeiro esboço de trabalhos voltados para essa temática, o que não acontece quando penso em propostas mais voltadas às culturas eurocêntricas. Questionamentos como: será que, antes de trazer as belezas e riquezas dessas culturas, abordo as violências que esses povos vivenciaram aqui? Será que, se eu tematizar sobre a mitologia dos orixás, os pais vão achar que estou ensinando religiões às crianças? Como vou falar sobre histórias que apontam a perversidade dos portugueses em uma sala de aula em que há crianças com avós portugueses? Como vou discutir a potência dos povos pretos se não tenho nenhuma criança preta na sala, e a maioria dessas pessoas pretas, na escola em que trabalho, não ocupam cargos com boa remuneração? Como vou dizer que o homem branco foi o grande inimigo desses povos em uma sala só com indivíduos brancos?

* Pós graduando em Culturas e Histórias Afrobrasileiras e Indígenas pela A Casa Tombada. Graduado em Pedagogia pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). E-mail: raphrm@gmail.com. Orientador: Prof. Me. Arthur Iraçu Amaral Fuscaldo

Acredito que os muitos desafios que encontro nesse fazer não se devem apenas a um conhecimento limitado sobre esses saberes, mas também à minha trajetória de vida: sou um sujeito que, desde cedo, foi incentivado a negar aquilo que não é “visto com bons olhos” pelas classes dominantes. Quando morava no bairro Filhos da Terra, mais conhecido como Pombal, próximo do Jaçanã, na cidade de São Paulo, meu pai dizia que devíamos chamar de Jardim Apuanã, pois esse era o nome do conjunto habitacional, e os outros nomes, para ele, desmereciam a região. Lembro que morei lá durante anos. Esse conjunto habitacional foi construído pelos trabalhadores, foi um território conquistado na gestão da Prefeita Luiza Erundina: era o famoso Mutirão. No entanto, meus pais não gostavam tanto daquele lugar. Eles tinham vontade de sair porque diziam que ali não havia o futuro que desejavam para nós, seus filhos. De fato, não era uma região segura. Lembro-me que frequentemente a Rota batia ponto lá. Eu morava no final da rua, no fim de uma descida, nas entradas das vielas. O carro da polícia chegava dando “cavalinho de pau” e os policiais saíam do carro com as armas apontadas para quem estivesse no “murão”, lugar onde eram vendidas as drogas. Apesar disso, quando lembro do Pombal, lembro também que foi lá que conheci a primeira benzedeira. Minha mãe, desesperada com a alergia que tenho nos olhos, recorreu a essa senhora. Ela fez a reza e, no fim, disse: “Fique calma, mãe! Esse rapaz vai ser do povo, ele vai ajudar a muitas pessoas”. Recordando dessa história, lembro que, na época, fiquei assustado e até achava que viraria padre.

Não foi a primeira vez que meus pais tinham acionado essa benzedeira, mas parecia que eles não tinham tanto orgulho disso. Percebia que queriam esconder esse lado, mas se orgulhavam de falar que eram católicos. Um dia, eles jogaram fora todas as estátuas, imagens ou acessórios que eram considerados inapropriados pelo catolicismo, como cabeças de alhos, consideradas eficazes para afastar o “mau-olhado”.

Passados alguns anos, descemos do morro e fomos para o centro do Jaçanã, lugar desejado por minha família há tempos. Era próximo do mercado, de escolas públicas boas, ao lado do hospital público São Luiz Gonzaga. Era, portanto, um lugar mais “organizado” e “civilizado”, como dizem muitas pessoas.

Ao longo de minha educação básica, realizada na rede pública, entre os anos de 1995 e 2008, os povos indígenas e africanos eram pouco retratados. Não bastasse isso, meu entorno (mídia, família, amigos e instituições) alimentou imagens estereotipadas desses povos, com tom de inferioridade e de selvageria. Infelizmente, eu só comecei a tomar consciência disso com os meus 22 anos, por volta do ano de 2012. Foram duas décadas da minha vida acreditando que a África era um país; vinte e dois anos achando que os povos indígenas só existiam nos livros;

duzentos e sessenta e quatro meses acreditando que a África era uma região castigada por Deus, onde só existiam pessoas doentes e que passavam fome; mais de mil semanas não reconhecendo as inteligências e as forças dos povos indígenas; mais de oito mil dias sendo ensinado que o Brasil era um país abençoado por Deus, onde não existia guerra; que existia uma democracia racial e um povo feliz; mais de milhões de horas acreditando que os negros eram bons apenas na música, no futebol e na capoeira. Nessa época, uma dúvida pairou: quem sou eu no meio dessas tantas histórias?

No segundo semestre de 2016, quando entrei na pós-graduação de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas na Educação, preconceitos que estavam adormecidos começaram a acordar a ponto de me perceber um racista, o que gerou em mim um mal-estar. Junto a isso, o encantamento pelos saberes, pelas culturas e pelas histórias também emergiram. Meu corpo vibrava com os tambores e com as lutas antirracistas. Essas foram sensações que me fizeram rever minha postura social a todo tempo, a fim de não reproduzir o racismo e de lutar pelo acesso às histórias e aos conhecimentos de outros povos, que me foi negado quando mais novo.

Assim, a partir dessa trajetória, que contextualizei sinteticamente com estes relatos, convido você a pensar comigo sobre qual deve ser a postura do docente, vindo da periferia, que ainda não se reconhece como negro nem como branco, em uma sociedade racista, em escolas privadas, nas quais os brancos se sobressaem. Além disso: como trabalhar esse aspecto dentro do segmento da Educação Infantil, período em que as crianças estão começando a dialogar com a sociedade?

2. SOBRE O RACISMO

“Quem realmente sabe, que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta a um riso contente
Respeito sua fé, sua cruz
Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus
Todos feitos de sombra e luz, bela
Sensíveis como a luz das velas”
(Mufete – Emicida)

Início essa parte destacando que o racismo não se revela apenas nas práticas interpessoais visíveis e diretas, mas também de forma invisível, quase dispensando nossa consciência e motivação (GONÇALVES FILHO, 2017). Isso se reflete no fato de que alguns atos racistas, muitas vezes, passam despercebidos no contexto escolar, de modo que há professores que afirmam não enxergar nenhum racismo no cotidiano de suas escolas. Contudo,

antes de pensar no papel do professor na sociedade brasileira racista em escolas privadas, acredito ser importante fundamentar a expressão “sociedade brasileira racista”.

O Brasil é um país racista? Vejamos! Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2018, aponta que o Brasil tem 207,8 milhões de habitantes no país. Destes, 43,1% se declaram brancos, 9,3%, pretos, 46,5% se identificam como pardos, e 1,1%, amarelos ou indígenas. Sendo assim, a maior parte da população, 55,8%, é negra. É importante lembrar que o IBGE classifica como negra a soma da população preta e parda. Osorio (2003), consultor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), aponta que:

(...) a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. (OSORIO, 2003, p. 24)

Segundo a matéria *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, escrita pela Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais (IBGE, 2019), a população negra é a que mais sofre no país com a falta de oportunidades e com a má distribuição de renda. Além disso, precisamos considerar que existe pouca representatividade negra em nosso país. Nesse sentido, Boldrini (2019, s/p) aponta que

[...] congressistas da população negra são sub-representados entre líderes partidários, relatorias e postos de comando.
Dos 513 deputados, apenas 122 se declaram pretos (20) ou pardos (102) —ou seja, na soma, 24% da bancada atual. No Senado, são 16 senadores (3 pretos e 13 pardos), totalizando 20% da Casa.
Tanto os presidentes da Câmara, Rodrigo Maia (DEM-RJ), como do Senado, Davi Alcolumbre (DEM-AP), se declararam pardos em suas eleições. Mas deputados do movimento negro dizem não se sentirem representados no comando das Casas.

Dados como esses ajudam a descortinar a complexidade do racismo no Brasil. Podemos notar que os deputados mencionados se declaram pardos, mas não dialogam com as características socioeconômicas dos negros no Brasil nem sofrem discriminações pelo tom de sua cor. E o pior: não defendem nem lutam pelas pautas dos movimentos negros no Brasil.

Embora haja quem queira acreditar que o racismo é uma questão de crença, as constatações citadas acima já não nos permitem essa crença. Todavia, se, ainda assim, alguém achar que é tudo uma questão de ideologia, convido-os a pensar a partir dos questionamentos do doutor em Direito, filósofo e professor universitário Silvio Almeida: “Por que nos causa a impressão de que as coisas estão ‘fora do lugar’ ou ‘invertidas’ quando avistamos um morador

de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?” (ALMEIDA, 2019, s/p)

Ainda no campo do questionamento, eu também faço duas perguntas: por que estranhamos quando, na escola, estudamos Exu, deus da mitologia africana, mas não temos o mesmo comportamento quando é estudado Apolo, deus da mitologia grega? Por que, nas escolas privadas, os alunos são, majoritariamente, brancos?

Caputo (2010) pontua que, por mais que muitos brasileiros tentem provar que não existe racismo em nosso país, a história do Brasil nos mostra o contrário. O processo de branqueamento aqui é intenso e severo. Assim, tudo o que não é europeu e cristão é considerado exótico, bárbaro, selvagem, não humano. Histórias, culturas e religiões que não dialoguem com a “condição branca” causam mal-estar em nosso país.

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (MUNANGA, 1994, s/p. *apud* CAVALLEIRO, 2010, s/p)

Remetendo a um período mais distante da história, Grosfoguel (2013) nos permite perceber que essa estrutura capitalista, patriarcal, ocidental, cristã, moderna e colonialista, que privilegia homens brancos, foi desenvolvida desde o século XVI no mundo. Nesse período, não havia silêncio e a sutileza no racismo nem mesmo no sexismo, afinal fez parte desse processo quatro genocídios/epistemicídios:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. (GROSFUGUEL, 2013, p. 31)

O racismo presente hoje em nosso país é, portanto, também parte dos resultados da construção de desigualdades estruturadas ao longo de séculos nas relações internacionais. Uma das características desse racismo no Brasil, segundo Maria Aparecida Bento (2019 *apud* ALMEIDA, 2019), é que ele funciona como uma espécie de “pacto narcísico”:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico de autopreservação, porque vêm acompanhados de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência de condição humana. (BENTO, 2014, s/p *apud* ALMEIDA, 2019, s/p.)

Apontamentos como esses são fundamentais para identificarmos como o racismo se desenvolve e se organiza e para, a partir disso, pensarmos em estratégias para combatê-lo. Ampliando tais referências, Almeida (2019) explica que o racismo pode ser pensado por meio de três concepções: racismo individualista, racismo institucional e racismo estrutural.

No racismo individualista, não há sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que atuam isoladamente ou em grupo. Sendo assim, a manifestação dessa discriminação seria direta. Nesse cenário, o racismo é algo comportamental do humano. Dessa maneira, educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, seriam as principais formas de enfrentamento do problema. Já o racismo institucional, podemos concluir, não se resume ao comportamento do indivíduo, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, aquelas que fazem a manutenção, consciente ou inconscientemente, das desvantagens e privilégios de determinados grupos hegemônicos. Porém, sem remover a responsabilidade das instituições, o racismo pode ser pensado como estrutural, sendo as instituições apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização no mundo que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos (ALMEIDA, 2019).

Para Caputo (2019), o racismo se desenvolve no mundo inteiro por conta da “condição branca”:

A condição branca não tem conteúdo nem forma e funciona através de sua própria articulação a partir dos mitos de superioridade européia. Para McLaren, estes são mitos vazios, enganadores e moralmente perniciosos no sentido de que privilegiam os descendentes dos europeus como sendo aqueles verdadeiramente civilizados, em contraste com os personagens tidos como exóticos ou bárbaros das culturas não européias. A condição branca nos EUA, garante, pode ser entendida, em grande parte, através das consequências sociais que fornece àqueles que são considerados não brancos. Tais consequências podem ser vistas, segundo McLaren, no sistema de justiça criminal, nas prisões e nas escolas. (CAPUTO, 2019, s/p)

Reconhecendo que fazemos parte de uma sociedade racista, no Brasil e no mundo; que os negros ocupam poucos espaços de privilégios; que o racismo é mais do que um preconceito subjetivo; que as instituições, quando não atentas, fazem manutenção do racismo, conscientemente ou não, e que o xis da questão é o racismo estrutural, uma vez que é um projeto colonialista desenvolvido há anos, é possível afirmar, conforme Rodney (1975, s/p *apud* ALMEIDA, 2019, s/p), que “Foi a Europa, portanto, que ‘subdesenvolveu’ a África, o que também pode ser aplicado à América Latina e à Ásia.”. Por isso, uma reforma estrutural é emergente, embora saibamos que não acontece de um dia para outro. Afinal, a ideia não é

rasgarmos todos os conhecimentos europeus, inclusive porque seria difícil de identificar o que é europeu e o que não é, mas ir além: reconhecer que existem saberes além da Europa.

3. EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

“Salve quebrada, século XXI chegamos, mas quem diria?
Na era da informação a burrice dando as carta, a ignorância dando as carta.
'Vamo buscar se informar, mano.
Calma o jogo, entender o que tá acontecendo ao nosso redor, tá ligado, mano?
Unido a gente fica em pé, nunca se esqueça disso, entendeu? A rua é nóiz!”
(8 – Emicida)

Refletindo a partir de minha própria experiência como educador de crianças, noto que atualmente consigo pensar e dar continuidade ao desenvolvimento de projetos relacionados às culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Infantil, mas reconheço que houve tempos em que paralisei e decidi abandonar o projeto, por não querer enfrentar questões polêmicas. Vejo esse comportamento temeroso presente também em outros docentes, o que faz com que, muitas vezes, as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas sejam deixadas de lado. Na direção oposta, há uma manutenção frenética de estereótipos construídos em relação a esses povos.

Em se tratando de Educação Infantil, reconheço que são crianças pequenas e que, às vezes, precisamos amortecer a realidade, contudo convém lembrar também que boa parte de nosso imaginário e a criação de símbolos são constituídos na infância (PIAGET, 2010). Sendo assim, penso que é preciso estar atento ao imaginário dessas crianças para não passar uma herança carregada de preconceitos.

A partir de minha formação e experiência na Educação Infantil, percebo que o currículo da infância é mais voltado para conhecimentos eurocêntricos e que os modelos de educação vêm principalmente de países europeus. Os indígenas e os povos africanos ainda são vistos com olhar dúbio: ao mesmo tempo que vejo docentes fascinados com as belezas desses povos, escuto também falas com sentimento de dó, considerando-os como culturas que não deram certo, fracas, como seres humanos que não evoluíram, sob uma ótica capitalista, e que sofrem por isso. Esse pensamento sugere um entendimento de que o problema é desses povos, não da nossa cultura patriarcal, colonialista e capitalista, mantendo, assim, os estereótipos sociais no imaginário dessa geração.

Tomo emprestadas as palavras de Rufino (2019), do livro *Pedagogia das Encruzilhas*:

Nós brasileiros expurgamos o espírito guerreiro dos tupinambás, habitantes de nossas terras, para nos convertermos à complacência e à resignação do ethos cristão-católico; porém, vos digo que os tupinambás continuam a baixar nos nossos terreiros,

saravando as nossas bandas, preparando nossos corpos para a batalha. Haveremos de reivindicar as nossas lutas ancestrais para que essas nos inspirem nas demandas do hoje. Nesse sentido, me arrisco na amarração do seguinte verso: não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva. (RUFINO, 2019, s/p)

É preciso questionar o porquê de somente eles, colonizadores, norte-americanos e europeus, ditarem as regras, os valores e o que é verdadeiro ou falso na sociedade, e fazer diferente; questionar o motivo de as grandes referências de pensadores das escolas brasileiras serem pautadas nos europeus, salvo nosso querido Paulo Freire, que é brasileiro e nos convida a pensar de forma emancipatória e a valorizar todos os saberes.

Levando em conta toda essa discussão e ampliando o olhar através de outros pensadores, proponho enfrentar aqui o que já está dado nos currículos de muitas escolas e pensar numa transgressão de valores e conhecimentos colonialistas para que as outras pedagogias possam emergir e proporcionar espaços de transformação para todos os povos, como já acontece no projeto Irê Ayò¹, idealizado pela Vanda Machado..

De acordo com Santos (2007), precisamos ir além do pensamento abissal, sistema de divisão que divide o mundo com uma linha, lado norte e lado sul, entre o que é “civilizado”, científico, que deve ser visibilizado, valorizado, respeitado, e o considerado “selvagem”, popular, invisível, desvalorizado, desrespeitado, desconsiderado. No lado norte, estão os países tidos como “desenvolvidos”, e, no lado sul, os países “subdesenvolvidos”. Diante disso, o objetivo é pensar em meios para alcançar o pensamento pós-abissal:

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p. 85)

Sendo assim, é interessante adotar a ideia de Fanon (2008), pois ele explica que é preciso quebrar os espelhos do narcisismo europeu. Que percebam, então, que não são sujeitos superiores, que falharam muito no passado e que são carentes de muitos saberes, que não são nem razão nem emoção, mas, sim, humanos subjetivos.

Mas como promover práticas de decolonização em escolas privadas de Educação Infantil, nas quais a maioria dos alunos são brancos? Como falar sobre racismo num local onde

¹ https://www.youtube.com/watch?v=9PBpjo_zU4E&feature=emb_logo

as famílias se orgulham da sua árvore genealógica por serem descendentes de europeus? Como promover práticas que coloquem os conhecimentos indígenas, afro-brasileiros e asiáticos no mesmo nível de reconhecimento europeu?

Com isso, não afirmo a inexistência desse contato nas escolas que eu conheço, mas defendo, no sentido mais amplo e significativo do conceito, um letramento antirracista². Penso que não basta se relacionar com os festejos do Boi sem falar de racismo na escola; não basta fazer bonecas de abayomi, e os murais da escola enaltecerem as histórias de culturas brancas; não adianta ter livros de contos africanos nas bibliotecas se o que corre nas mãos dos professores são contos europeus; não dá para falar em igualdade racial se só palestrantes brancos promovem a formação de professores; não basta falar sobre a importância da diversidade se só valorizamos os conhecimentos europeus ou norte-americanos; não basta dizer que uma escola é democrática se não há políticas públicas que favoreçam o ingresso de alunos negros.

A lei 10.639/03³ que obriga todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio a incluírem o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. completará 18 anos no dia 09 de janeiro de 2021. No entanto, parece que não é cumprida efetivamente em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira.

Desse modo, é preciso enfrentar essas questões com ética e rigor, a fim de que possamos garantir espaços antirracistas em todos os segmentos da Educação Básica. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) não obriga, mas convoca todas as instituições de Educação Infantil a se articularem para implementar condições que garantam propostas pedagógicas que assegurem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e a negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21)

² Para mais informações sobre letramento antirracista, isto é, letramento racial, ver Silva (2019). Disponível em: < <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-letramento-racial>>.

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

O documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial*, escrita por vários docentes e publicada no portal do Ministério da Educação (MEC), em 2012, comunica que:

A gestão de um ambiente educativo que tem como objetivo educar para a igualdade racial não é tarefa de uma pessoa só. As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, diretores, coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 13)

Nesse mesmo documento, os autores apontam que é preciso garantir um espaço de formação inicial e continuada que discuta sobre as relações étnico-raciais com todos os componentes da comunidade escolar: gestores, diretor e coordenador-pedagógico, professores, equipe de apoio, crianças e famílias. Além disso, orientam que se façam parcerias com ONGs ou pesquisadores da área, com o intuito de aprofundar a discussão e garantir ética, rigor e emancipação no debate.

Afora isso, mas não menos importante, é preciso que os negros ocupem lugares de prestígio, de poder, de cargos bem remunerados dentro da instituição. Ainda que a “discriminação positiva”, isto é, a representatividade, não seja o meio mais eficiente no combate ao racismo, Almeida (2019) aponta que é necessária nas instituições, pois dá um tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, com a intenção de reparar prejuízos causados pela “discriminação negativa”. Ademais, essas ações nos ajudam a transformar nosso imaginário e a perceber que os negros podem ser o que quiserem ser.

Algumas pessoas se perguntam: ‘mas isso é necessário mesmo na Educação Infantil? Elas são tão pequenas, não existe maldade entre elas’.

Sim, é necessário!

Se apenas levássemos em conta que, nesse espaço, também há adultos com posturas racistas, verbais e não verbais, consciente ou inconscientes, e que se relacionam com as crianças, já seria uma justificativa para esse fazer. Além disso, seria muita irresponsabilidade de minha parte, com mais de 9 anos de experiência na Educação Infantil, dizer que a felicidade, a cordialidade e a paz reinam entre as crianças, porque não é verdade. Em diálogo com os escritos de Cavalleiro (2010), notamos que, entre as crianças, existem disputas de território, de atenção, comparações e sensibilidades para escutar o entorno e reproduzir comportamentos verbais e não verbais do universo adulto.

[A criança] é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Cavalleiro (2010) explica que, na escola em que pesquisou o racismo na Educação Infantil, percebeu que,

Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras. (CAVALLEIRO, 2010, s/p)

Para mais, Cavalleiro (2010) observou posturas preconceituosas, verbais e não verbais, das crianças brancas com as pretas com relação ao cabelo e a pele das últimas. Esse aspecto é notável quando as bonecas brancas são as mais escolhidas ou quando percebemos, nos jogos simbólicos, as bonecas negras sendo postas como filhas da babá.

Pensando no que citei acima, na escola, podemos tanto manter estereótipos relacionados aos povos negros quanto mudar e ampliar o olhar para eles e para suas culturas. Os negros não podem ser representados apenas pelos sambistas, pelo personagem do saci-pererê ou pelos capoeiristas nem a visão do continente africano pode ficar restrita a um país, a dois países, Egito e África do Sul, ou aos animais selvagens encontrados na savana. Com os alunos, precisamos descobrir as histórias que nos foram negadas há séculos.

4. CONCLUSÃO: COMO NÓS, EDUCADORES BRASILEIROS, PODEMOS AJUDAR A TRANSFORMAR ESSA REALIDADE?

“Nunca se esqueça o caminho de casa”
(Casa – Emicida)

Veja que curioso!

Eu, nesse processo de pesquisa, tive a oportunidade de me perceber mais negro do que branco. Ainda que minha pele não seja tão escura, que meu fenótipo não seja tão expressivamente o de uma pessoa preta e que, por esses aspectos, eu sofra menos discriminação, fui me sentido negro, por reconhecer minhas raízes e a trajetória da minha vida. Hoje, morador do bairro da Luz, bem ao lado da Ocupação Mauá, da estação da Luz e da região da cracolândia, percebo meus privilégios e minhas semelhanças com meus vizinhos. A cor da minha pele e as histórias que carrego comigo dialogam mais com os moradores dessa região do que com os da Vila Mariana, local onde trabalho.

Antes, me perguntava: será que eu, atuando como professor em meio a uma classe dominante, consigo contribuir para a emancipação do meu povo, para libertá-lo desse sistema racista, capitalista, colonialista e patriarcal? Hoje, avalio que sim. Acredito que eu, e muitos outros, podemos ecoar as vozes dos nossos ancestrais e da nossa comunidade nesses territórios através de muitas lutas e resistências, na busca do respeito e do reconhecimento de nossos saberes, de nossas histórias.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço no qual “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 02), precisamos propor experiências pedagógicas que possibilitem a criação de outras narrativas. Paulo Freire (2018) nos lembra que a escola não pode ser um lugar “de adaptação, de ajustamento” e que a educação bancária, que tem como fundamento o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, promove uma “cultura do silêncio” do oprimido.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2018, p. 79)

Logo, precisamos, com os alunos, mergulhar naquilo que nos foi negado, omitido e silenciado, para buscar um novo rumo para a história. Fanon (2008) defende que, para buscar a desalienação a uma só visão de mundo, é preciso haver mudanças de comportamentos, não só de ideias; caso contrário, ficaremos presos ao passado e aceitaremos o presente como definitivo. Dentro de uma sala de aula, o professor, objetivando suscitar novos pensamentos e novos comportamentos, precisa provocar experiências, não apenas “informar”, como ressaltado por Larrosa (2013).

Para que isso possa ocorrer, de acordo com o autor, o docente precisa apresentar a matéria de estudo – no caso da proposta desse trabalho, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras – com inteireza, com propriedade, com “brilho nos olhos”, a fim de que o aluno consiga ser seduzido ao mergulho e que, futuramente, consiga fazer relação consigo, com o entorno e perceber sua subjetividade e o poder de transformação. Há uma diferença entre o professor informar aos alunos que há povos que usam máscaras com elementos da natureza para participar de uma batalha e promover uma oficina de máscaras, inspirado nessas culturas, e discutir quais elementos cada um usará para representar a força que deseja. O aluno terá a oportunidade de pensar sobre si a partir de recursos que não são de sua cultura.

Nesse cenário, conflitos, tensões e divergências são necessários para que novas narrativas surjam, e não a reprodução daquilo que já está dado em nossa cultura. Independentemente de ser criança, adolescente, adulto ou idoso, o que vai ser diferencial para cada faixa etária é a intensidade. Lembro de um dia em que estava com um grupo de crianças de 3 e 4 anos, e começamos a conversar sobre os portugueses que colonizaram o Brasil. Falei que eles obrigavam os escravos a fazerem coisas de que não gostavam, mas que estes faziam por medo das consequências. No dia seguinte, uma criança chegou até mim e disse que os avós dela não eram “do mal”. Não havia entendido o porquê de ela dizer aquilo, e a questioneei. Do seu jeito, me disse que seus avós eram portugueses. Naquele momento, “caiu a ficha”, me lembrei da informação que eu tinha dado, e chamei todos para uma conversa. Comecei abrindo a conversa, trazendo a argumentação da criança e falando que, de fato, os avós dela podiam não ser “do mal”. Expliquei que o que eu quis dizer, com a minha fala anterior, era que muitos – não todos – os portugueses, no passado, escravizavam os povos africanos. Enfim, a conversa foi interessante, pois abriu a discussão para o que é “do mal”, o que é “do bem”, o que é o ser humano.

Gomes (2012) mostra, em sua pesquisa, que o currículo das escolas e das universidades são cada vez mais convocados a mudar. Se desejamos uma sociedade com “igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e que supere o tão propalado mito da democracia racial” (GOMES, 2012, p. 106), é preciso que haja uma descolonização urgentemente, para que os conhecimentos, as demandas políticas, os valores, a corporeidade, as condições de vida, os sofrimentos e as vitórias dos sujeitos, “antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento” (GOMES, 2012, p. 99), sejam respeitados e acolhidos nessas instituições.

Trindade (2008) nos chama a tomar consciência para os valores civilizatórios afro-brasileiros que o continente africano e seus descendentes imprimiram e imprimem em nós, brasileiros para que possamos transmitir as nossas crianças. Esses valores estão “inscritos em nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração”. Trindade (2008) destaca alguns desses valores afro-brasileiros, entre muitos, que considera caro para a Educação Infantil, como:

Energia vital – A vontade de viver e aprender o presente com vigor, alegria e brilho no olh.,

Oralidade – Valorização da comunicação das nossas memórias e saberes através da voz.

Circularidade - Sentar em roda para que possamos nos enxergar de forma igualitária, em movimento e circular.

Corporeidade - Princípio que valoriza todos os corpos, todas as partes do nosso corpo.

Musicalidade: Valor que reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor.

Ludicidade: Meio para transmitir os saberes da sociedade, celebrar a vida e se conhecer.

Cooperatividade - Valoriza a diversidade, a cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.

Como já dito, esses valores não são únicos, Silva (1995) nos conta que temos um longo caminho pela frente, mas que não podemos parar de estudar e conversar para descobrir tudo o que herdamos da África. Muitos de nós já sabemos que a religião, a gastronomia e a música têm grandes influências africanas, mas não se limita a esses campos. Será que todos os brasileiros sabem que os materiais para construção de casas, bem como as técnicas de edificação empregadas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia coincidem com os utilizados na África, no mesmo período? O professor precisa ser aquele sujeito que não responde às demandas capitalista, que têm a intenção de tornar a matéria economicamente relevante, a fim de que haja tempo para investigar o que não está dado pela sociedade, como destacam Masschelein e Simons (2013).

Em trabalho paralelo, a formação dos professores da rede particular não pode estar atrelada somente aos pensamentos de Loris Malaguzzi⁴, José Pacheco⁵ ou de Emmi Pikler⁶. A presença dos pesquisadores em si não é um problema, até porque eles dialogam com alguns saberes africanos e afro-brasileiros, mas por que só essas vozes ditam na maioria das vezes? É preciso convocar vozes indígenas, vozes do nosso povo, vozes quilombolas, vozes das periferias, vozes [LGBTQIA+](#), vozes asiáticas, vozes das ruas, vozes da marginalidade. Afinal, não existe o termo “criança”, no singular, mas crianças, no plural; crianças com subjetividades, com culturas, com corpos e com histórias diferentes.

⁴ O pedagogo italiano Loris Malaguzzi ficou conhecido por fazer parte da construção da abordagem de Reggio Emilia, uma abordagem participativa, em que todos podem fazer parte da construção do conhecimento. O pedagogo ficou também conhecido por problematizar a construção de conhecimento das crianças, afirmando que a criança tem 100 linguagens, mas a escola só valoriza uma.

⁵ Idealizador da Escola da Ponte, José Pacheco é um educador português. A escola que coordena é muito conhecida por trabalhar com os alunos apenas suas áreas de interesse e por não seguir o sistema de seriação ou ciclo que muitas escolas adotam no mundo.

⁶ Essa pediatra húngara desenvolveu uma abordagem com foco neuropsicomotor, o que possibilita que o cuidador entenda a criança e estabeleça um vínculo com ela nas escolas de forma potente.

A ideia não é apontar quem é “do mal” ou quem é “do bem” para a comunidade escolar, mas problematizar nossa visão de mundo, problematizar o que está dito, cristalizado. Com rigor e ética, precisamos seguir, assim, a orientação de Santos (2007) no que diz respeito a tentar promover a construção de uma epistemologia ecológica de saberes, pautada na valorização de saberes diferentes, em que os saberes científicos e populares se articulem e se combinem para fortalecer ações coletivas transformadoras, sempre levando em conta a ideia de que todo saber é incompleto e limitado. Assim, talvez, tenhamos a oportunidade de reconstruir nossa visão de mundo e nosso futuro. Complementarmente, Rufino (2019, s/p.) afirma:

[...] a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário.

Ainda parafraseando o mesmo autor, digo que desejo seguir Exu: nem o eu nem o outro, ele comporta em si o eu e o outro e toda a possibilidade de encontro/conflito e diálogo entre eles (RUFINO, 2019).

Nesse sentido, um professor precisa reconhecer sua individualidade, suas raízes, sua classe social, mas também o seu entorno, na busca por uma igualdade de oportunidades num país tão desigual. Quando reconhecemos que a escola não é um espaço de “depósito”, de “transferência” ou de “transmissão” de valores e conhecimentos, mas um espaço de valorização de saberes e culturas, de provocações de novos pensamentos, de embates de ideias e respostas, de construções de novos conhecimentos e saberes, a escola e o professor se elevam. A escola deve ser terreiro/aldeia/quintal/laboratório, lugar onde temos a oportunidade de parar o tempo do mundo para poder analisar mais de perto o que nos chama a atenção (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A escola é, portanto, um espaço de perguntas e de apostas; é um lugar em que podemos experimentar novos papéis, olhar sob diferentes perspectivas.

Diante disso, independentemente do segmento em que atua (Educação Infantil, Ensino Fundamental etc.), o docente tem o compromisso maior de criar ambientes antirracistas e decolonizados nas escolas privadas; tem, ainda, a responsabilidade de elaborar mais propostas não-ocidentais e periféricas; tem o dever de problematizar nossa realidade social na busca por uma mudança. Talvez, dessa maneira, os alunos se desloquem, ampliem o conhecimento de si, do outro e do mundo, percebam seus lugares de privilégios. Já a escola precisa promover um letramento antirracista e decolonial continuado e políticas que deem bolsas para a entrada de alunos negros e que abram vagas de prestígios aos funcionários negros.

Não sou poeta nem rapper, mas, quem me dera, me comunicar bem com tantas diretas e indiretas.
Aos Racionais e ao Emicida, meu forte abraço! Com vocês, pude fazer laço!
Compreender e fazer-se entendido não é fácil. Porém, nesses movimentos, me previno de ser mais um alienado.
Olindo, obrigado por comunicar o que estava silenciado;
Aqui, deixo assinado o meu compromisso com uma docência antirracista e práticas decolonialistas.
Meus versos - Raphael

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BOLDRINI, A. Bancada negra é sub-representada em postos de comando. *Folha de São Paulo*, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/11/bancada-negra-no-congresso-e-sub-representada-em-postos-de-comando.shtml?origin=facebook#_=_>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAPUTO, S. G. Exu, escola e racismo. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2010.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES FILHO, J. M. A dominação racista: o passado presente. In: KON, N. M.;

SILVA, M. L. da; ABUD, C. C. (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 143-159.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Ver. Socied. Estad.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. IBGE, 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>>. Acesso em 12 set. 2020.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *Interfainc*, Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun. 2011.

LOSCHI, M. Taxa de homicídio de pretos ou pardos é quase três vezes maior que a de brancos. *Agência IBGE Notícias*, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>>. Acesso em 3 ago, 2020.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OSORIO, R. G. *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IPEA: 2003. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em 21 julho. 2020.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro. LTC, 2010

RUFINO, L. *Pedagogia da Encruzilhada*. Rio de Janeiro: Mórulo, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estud. – CEBRAP* [online], n. 79, p. 71-94, 2007.

SILVA JR., H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. de (Coords.). *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: CEERT; Instituto Avisa lá, 2012.

SILVA, P. B. G. *Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas*, Porto Alegre, 1995.

TRINDADE, A. L. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. Rio de Janeiro, 2008.