



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS – CAMPUS DOS MALÊS
CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES**

FABIANA PEDREIRA GELARD

**ENTRE MUROS E MURAIAS: IMAGENS E NARRATIVAS SOBRE A POPULAÇÃO
NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR**

São Francisco do Conde – BA

2017

FABIANA PEDREIRA GELARD

**ENTRE MUROS E MURAIIS: IMAGENS E NARRATIVAS SOBRE A POPULAÇÃO
NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Humanidades, na
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês

Orientadora: Claudilene Maria da Silva

São Francisco do Conde – BA

2017

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Gelard, Fabiana Pedreira.

G278e

Entre muros e murais: imagens e narrativas sobre a população negra no espaço escolar / Fabiana Pedreira Gelard. - São Francisco do Conde, 2017.

74 f: il.

Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudilene Maria da Silva.

1. Educação infantil. 2. Murais escolares. 3. População negra.
I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372

FABIANA PEDREIRA GELARD

ENTRE MUROS E MURAIIS:

Imagens e narrativas sobre a população negra no espaço escolar

Trabalho de conclusão de curso como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês

Aprovado em, 28/07/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Profa. Dra. Maria Nazaré Lima
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Cristina Teodoro Trinidad
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Dedico este trabalho as três mulheres da minha vida, minha mãe Sheyla, minha avó Diva e minha filha Sophia. Eu sou porque vocês são a minha mais importante parte.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de Retalhos (Cora Coralina)

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelo caminho e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'.

Começo esses agradecimentos com medo de esquecer alguém! Por outro lado sei que foram muitas pessoas que contribuíram para que hoje eu estivesse aqui. Foram tantas histórias, tantos momentos guardados em um lugar especial. Espero que de alguma forma todas e todos que passaram pela minha vida possam se sentir agradecidos por contribuir com a minha formação pessoal.

Agradeço a minha Ancestralidade por guiar meus passos no caminho do bem coletivo. Que o Amor ainda seja meu guia!

Agradeço a minha filha Sophia. Foi através, e por ela, que cheguei a UNILAB. E é por ela que busco sempre o melhor. Obrigada por ser a parte mais importante da minha vida!

À minha mãe Sheyla, mulher guerreira, que desde sempre mostrou-me como ser uma pessoa do bem. Obrigada por assumir comigo este sonho. Obrigada por estar com a nossa Sophia. Mas, sobretudo, obrigada por ter dedicado sua vida para cuidar de cada um de nós!

Ao meu pai, posto por Oxalá na minha vida, Walter! Obrigada por todo carinho e cuidado!

Aos amigos do Rio de Janeiro espalhados pelo Brasil, Rosângela, Erben, obrigada por, perto ou longe, estarem comigo sempre. Obrigada pela amizade, pelo apoio, por acreditarem junto comigo nesse sonho.

À família UNILAB – Campus dos Malês por me proporcionar viver momentos de aprendizado que transcendem os muros acadêmicos. Cada um de vocês, amigos e amigas, foram demasiadamente importantes nesta caminhada. Eu sou porque vocês fazem parte de mim!

Aos meus irmãos da outra margem do Atlântico: Chitungane, Emanuel Cipriano e Moacir. Ahh, a vida torna-se tão mais leve quando podemos partilhar todos os momentos com alguém como vocês! Meus irmãos, meus amores, meus cassules, obrigada por cada momento junto, por cada vez que estiveram do meu lado, rindo ou dividindo o pesado silêncio. Amo vocês!

À minha família mwangole na Bahia, em especial, Margarida, Paulla, Kialunda, Bartolomeu, Neidilênio, Elias, Celestino. Obrigada por cada momento partilhado! Inácio, mesmo de longe não deixou de se preocupar e de estar sempre que possível por perto!

E por falar em amizade... Eu realmente sou uma pessoa de sorte!

Leonardo, não é de hoje que nos conhecemos, não é de hoje que partilhamos grandes momentos. Obrigada por me apresentar a UNILAB, obrigada por ter sido um grande incentivador da minha vinda para cá. Obrigada por cada conversa, cada briga, cada debate.

Débora, Ludmila, Nídia, Lauro, as melhores e mais esquisitas companhias da vida! Os melhores momentos, as melhores risadas, os melhores debates foram sempre com vocês! A caminhada longe de casa tornou-se menos pesada por poder partilhar este peso com vocês!

Lud e Déb, os momentos tensos do TCC não seriam os mesmos se eu não pudesse partilhá-los com vocês. Obrigada por cada vigília!

Vanito Cá, o cara que me mostrou que estar perto está para além do físico! Obrigada por cada conversa! Obrigada por estar disponível em cada ligação nas crises de ansiedade que este trabalho me proporcionou!

À minha orientadora, Claudilene Silva, por me proporcionar o crescimento e por me acalmar cada vez que eu dizia que não estava bom ou que não ia conseguir. Obrigada por acreditar!

Às professoras e professores da UNILAB, em especial: Cristiane Souza, Cristina Teodoro, Carlindo Fausto, Geranilde Costa, Matilde Riberiro e Rebeca Alcântara. Meu muito obrigada!

À Josseleni Costa, obrigada pelos momentos nas escolas de São Francisco do Conde!

E é sempre bom lembrar que:

Nós somos um povo de Angola e Guiné

Moçambique, Cabo Verde, São Tomé

Brasil, Timor, UNILAB

Nós todos somos um povo irmão,

Diferentes nações e um só coração.

Amizade, respeito,

Isso é integração

(Integração – Bota a Fala)

*Podemos ter a diferença
na cultura ou na cor
Unidos pela história
Somos todos iguais
(Preconceito - Bota a fala)*

RESUMO

A leitura do mundo antecede a leitura das palavras, já dizia Paulo Freire. Durante toda nossa vida somos bombardeados cotidianamente por muitas imagens; estas estão lá, silenciosamente, educando nossos olhares, formatando nossa visão de mundo, nossos gostos, nossas identidades e alteridades. Os corredores das escolas de educação infantil estão repletos de imagens que preenchem as paredes e que auxiliam as crianças na construção do conhecimento no momento em que o texto escrito ainda não é alcançado, assim, o trabalho pedagógico com as imagens na Educação Infantil torna-se uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estabelece conexões entre o objeto de ensino e os educandos através dos signos imagético. O presente trabalho teve como pressuposto teórico a ideia de que toda imagem produzida/visualizada no espaço escolar significa e marca contextos da cultura hegemônica, na qual relações e lugares sociais são pré-determinados, e negras e negros são postos em situação de subalternização ou totalmente invisibilizados. Assim, fazendo com que as crianças interiorizem um mundo previamente concebido e no qual pessoas negras não possuem prestígio e protagonismo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as imagens dos murais escolares contribuem para a (re) produção das diferenças e a invisibilidade/inferiorização da população negra no ambiente escolar. Realizamos uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, que buscou familiariza-se com o tema proposto, por meio de estudo bibliográfico, captura de imagens no espaço escolar e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados apontam que as imagens presentes nos muros e murais da Escola campo de pesquisa produzem narrativas visuais antagônicas no que se refere a população negra.

Palavras-chave: Imagens. População Negra. Murais escolares. Educação Infantil.

ABSTRACT

The reading of the world precedes the reading of words, Paulo Freire said. Throughout our lives we are bombarded daily by many images; These are there, quietly, educating our looks, shaping our world view, our tastes, our identities and otherness. The corridors of nursery schools are filled with images that fill the walls and help children in the construction of knowledge at the time the written text is still not reached, so the pedagogical work with images in Early Childhood Education becomes An important tool in the teaching-learning process, since it establishes connections between the object of teaching and the learners through the imaginary signs. The present work had as theoretical presupposition the idea that every image produced / visualized in the school space signifies and marks contexts of the hegemonic culture, in which relations and social places are predetermined, and black and black are placed in a situation of subalternization or totally Invisible Thus, making children internalize a previously conceived world and in which black people lack prestige and protagonism. The general objective of the research was to analyze how the images of the school murals contribute to the (re-) production of the differences and the invisibility / inferiorization of the black population in the school environment. We conducted an exploratory qualitative study that sought to familiarize ourselves with the proposed theme, through a bibliographical study, image capture in the school space and semi-structured interviews. The results point out that the images present in the walls and murals of the School field of research produce antagonistic visual narratives regarding the black population.

Keywords: Images. Black population. School murals. Child education.

LISTA DE IMAGENS E PRANCHAS

Imagem 1: O cuidado na pesquisa

Imagem 2: Vista de São Francisco do Conde

Imagem 3: A escola

Imagem 4: Eu sou porque nós somos

Imagens 5 e 6: A invisibilidade da população negra nos muros da escola

Imagem 7: O sítio do Pica-pau amarelo

Imagem 8: Tia Anastácia

Imagem 9: Mônica

Imagem 10: Família Simpson

Imagem 11: Quem sou eu? – As fichas de chamada

Imagem 12: Viva as diferenças

Imagem 13: Entrada do novo ambiente da Sala de Leitura

Imagem 14: Mural da Sala de Leitura

Imagem 15: Mapa do Brasil

Imagens 16 e 17: Outros olhares

Prancha 1: O muro da escola

Prancha 2: Minha história de vida é uma viagem

Prancha 3: Olha nós aqui!

Prancha 4: Todos em um só lugar

Prancha 5: Pertencimento

Prancha 6: As posições do sujeito

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. QUEM CONSTRUIU OS MUROS QUE NOS SEPARAM?..... | 17 |
| 2.1 DIFERENTES OU IGUAIS? O QUE SOMOS AFINAL? | 17 |
| 2.2 A (RE) PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR | 20 |
| 2.3 – DIFERENÇA E DIVERSIDADE: O DEBATE NA EDUCAÇÃO..... | 24 |
| 2.4 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: É POSSÍVEL SALTAR O MURO? | 27 |
| 3. AS IMAGENS E A FORMAÇÃO DA NOSSA VISÃO DO MUNDO..... | 30 |
| 3.1– HAVERIA UMA PEDAGOGIA DA VISUALIDADE? | 31 |
| 3.2 O USO PEDAGÓGICO DAS IMAGENS NA EDUCAÇÃO..... | 33 |
| 4. QUANDO NOSSOS MUROS PESSOAIS DESMORONAM..... | 35 |
| 4.1 AS IMAGENS QUE FORMAM O CAMPO DE PESQUISA | 38 |
| 4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO..... | 42 |
| 5. QUANDO HÁ A POSSIBILIDADE DE PULAR OS MUROS | 45 |
| 5.1 O QUE NOS DIZEM AS IMAGENS DA ESCOLA? | 46 |
| 5.2 NARRATIVAS VISUAIS EXTERNAS – OS MUROS DA ESCOLA | 49 |
| 5.3 NARRATIVAS VISUAIS INTERNAS – OS MURAIAS DA ESCOLA | 54 |
| 6 – DESTRUINDO MUROS E CONSTRUINDO PONTES | 61 |
| 7. REFERÊNCIAS | 64 |
| APÊNDICES | 67 |

1. INTRODUÇÃO

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?
(Fernando Pessoa)

Sim, lembro-me que o que me fascinava nas histórias em quadrinho, muito mais do que as palavras (naquele momento lidas com dificuldade) era a possibilidade de criar novas histórias. Quantas vezes me detive por horas sonhando com o quarto de menina que vinha na propaganda desses gibis... Eu que sempre morei na favela, sempre dividi o lugar de dormir - nem sempre um quarto – com meu irmão e minha vó, sonhava em dormir naquele quarto de cortinas e colchas cor de rosa. Dos muitos livros que li ainda trago na memória não o texto em si, mas as imagens que eu criei para aquelas histórias. Lembro-me de “Revolução em mim”, nada do texto, mas da imagem da menina chorando, em um lugar escuro recostada em alguma porta de loja fechada. Ainda lembro-me, com uma assustadora perfeição, do esconderijo de Anne Frank, a porta por trás da estante... Todos ali vivendo os horrores da guerra. Sem nem precisar fechar os olhos eu consigo perceber com incrível nitidez cada detalhe do ambiente criado por mim a partir do texto lido.

Sim, sempre foram as imagens que eu podia criar que me fascinava em todos os textos lidos! Ao longo do tempo mais imagens invadiam a minha vida. Trabalhei por anos desenhando vestidos de noiva e, transformando ideias em realidades concretas... Tirando do papel-imaginário e transformando no real-idealizado. Nesse momento, muitas imagens eram vividas... Qual era a vida das pessoas, o que elas queriam transmitir, as propagandas das revistas de noiva - Por que sempre as mesmas mulheres brancas? – o desenho que as flores deveriam fazer para chegar no altar, a ordem das músicas para dar o tom do casamento... Imagens... Imagens... Imagens...

Este trabalho surge do anseio de buscar entender o quanto as imagens têm o poder de contribuir, silenciosamente, para a nossa construção enquanto ser social. Sobretudo, buscar analisar como as imagens podem influenciar na construção de uma autoimagem positiva nas crianças em fase de socialização. Para o entendimento de como cheguei aqui mais um pouco de histórias torna-se preciso.

Eu sou uma mulher branca. Ao menos é assim que a sociedade me julga. E por estar próxima do padrão estético da sociedade as imagens dos murais escolares não me agrediam. Entretanto, eu venho de uma família historicamente negra. Assim, a cada dia das mães, ao pintar os desenhos em homenagem a ela, o mesmo não a representava. Eu não tenho uma mãe com cabelos lisos ou a pele branca. Pessoas com a pele como a minha aparecem sempre na TV, nos jornais e nas revistas; pessoas com a cor da minha mãe são sempre retradas como doméstica, porteiro, motorista e assaltante. Se era ruim pra mim? Era! Mas, com certeza era, e é muito pior para as crianças negras.

O tempo passou, eu tive uma linda filha negra com seus cabelos de coroa. As imagens que retratam os negros continuam as mesmas. Como explicar para minha filha os porquês de sua imagem e da nossa família não estar presente nos diversos espaços culturais? Como possibilitar uma identidade positiva à uma criança negra onde o espelho não a reflete? Somos todos iguais??

Nos ambientes escolares a criança negra se quer é retratada. Nos muros e nos desenhos das atividades pedagógicas são privilegiados personagens brancos. O que dizemos às nossas crianças com essa omissão?

A escola utiliza-se do pressuposto da igualdade para construir suas bases educacionais. Dessa forma, elege a cultura hegemônica da sociedade como base para o conhecimento a ser transmitido (LOURO, 1997).

Assim sendo, o todo dissidente, fora dos padrões desta cultura única é subalternizado, vilipendiado e renegado no ambiente escolar. Valendo-se do pressuposto citado, a escola se exime de discussões como racismo e discriminação presentes no espaço escolar, propagando assim a ideia de que a escola seja um espaço neutro e, portanto, livre de tais práticas.

Na prática não é isso que vemos. Todos os dias crianças negras de todas as idades são tratadas de forma negativamente diferenciada no ambiente escolar, formas de tratamento estas que cooperam para uma identidade fragilizada e uma auto-estima baixa de negras e negros se comparada as identidades positivadas de brancas e brancos. (CAVALLEIRO, 1999; SANTIAGO,2015; TRINIDAD,2015)

Assim, no anseio de buscar respostas para este jogo entre presença x ausência, surge esta pesquisa que, neste momento, está em seus primeiros passos e cuja proposta futura é buscar a resposta a partir da fala das próprias crianças.

Para esse momento, elaboramos como objetivo geral analisar como as imagens dos murais escolares contribuem para a (re) produção das diferenças e a invisibilidade/inferiorização da população negra no ambiente escolar. E como objetivos específicos: 1. Discutir a (in) visibilidade da população negra nas imagens produzidas pela escola; 2. Identificar as narrativas produzidas sobre a população negra nas imagens expostas na escola.

Metodologicamente, para alcançar os objetivos, neste primeiro momento realizamos uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, que buscou familiariza-se com o tema proposto. Isso se faz necessário uma vez que, percebemos que há um grande número de pesquisas no que tange a influência das imagens nos processos educativo, porém, embora algumas apontem - de maneira muito superficial - a questão racial, não há, até o momento pesquisas dedicadas exclusivamente à influência das imagens na formação identitária das crianças negras.

O presente trabalho insere-se nesse debate, buscando ampliar a discussão, ao discutir a imagem e as narrativas sobre a população negra no ambiente escolar, por meio da produção visual exibida nos muros e murais de uma escola pública municipal da cidade de São Francisco do Conde, estado da Bahia.

O texto está estruturado em cinco capítulos, incluindo essa introdução, onde apresentamos e problematizamos o tema. No segundo, intitulado *Quem construiu os muros que nos separam?*, traçamos um panorama acerca do conceito de diferença, sua influência nas relações sociais, e, sobretudo, o papel da escola na produção e reprodução das mesmas. Fez-se necessário também fazer uma exposição dos conceitos de racismo e discriminação, não somente pelo trabalho ter um recorte étnico-racial, mas também por entendermos que as relações raciais, são no ambiente escolar, motores propulsores das diferenciações. No terceiro capítulo, *As imagens do mundo formam nossa visão*, evidencia a construção das formas sociais da visão e o uso pedagógicos nas imagens na educação infantil. O capítulo quatro, *Quando nossos muros pessoais desmoronam*, dá conta da nossa aproximação com o campo: as motivações e impressões; e uma breve caracterização da cidade de São Francisco do Conde e da Escola campo de pesquisa; O quinto capítulo, *Quando há a possibilidade de saltar os muros*, analisa o conteúdo visual produzido pela escola campo de pesquisa, a partir das imagens produzidas no ambiente escolar. Por fim apresentamos nossas considerações finais.

2. QUEM CONSTRUIU OS MUROS QUE NOS SEPARAM?

A palavra muro adquiriu, neste trabalho, uma conceituação filosófica para além de sua significação. Seriam os muros as construções sociais que separam as pessoas em lugares fixos, sem que as mesmas queiram estar nas delimitações impostas de maneira exógena. Seriam muros, então, as classificações de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, que delimitam o espaço em que tais pessoas podem ou não circular dentro de um limite subjetivo, muitas das vezes sem a chance de pular as barreiras impostas pelos preconceitos que cada uma dessas classificações carrega consigo. Neste capítulo inicial buscaremos construir o pensamento acerca da construção desses muros.

2.1 DIFERENTES OU IGUAIS? O QUE SOMOS AFINAL?

O conceito de igualdade só pode ser entendido se analisado a partir dos processos sócio históricos que o fazem mudar ao longo do tempo. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, a igualdade não era encarada como um problema que exigia grandes soluções. Isso se dava uma vez que limitavam-se aos cidadãos - eram considerados cidadão, homens, com mais de 25 anos e moradores da polis - excluindo as mulheres e os ditos “bárbaros”.

A igualdade que conhecemos hoje teve sua gênese no século XVIII, cujo grande marco é a Revolução Francesa, que tinha por lema: *Liberté, Égalité, Fraternité*. Em linhas gerais a Revolução Francesa buscava a emancipação da burguesia que, embora já tivesse o domínio econômico queria ter os mesmos privilégios políticos que a nobreza. É no século XVIII que começam os movimentos de contestação da ordem divina de mando. França (1998) nos lembra, a partir de suas leituras de Foucault (1995; 1979), que o referido século insere novas concepções de mundo, transformando o homem em sujeito, colocando-o como centro do mundo. Isso em si, já trás no cerne a gênese da luta entre igualdade e diferença. A igualdade é, em síntese, a chave interpretativa para toda luta da modernidade por direitos.

No tempo presente, com a globalização, estamos vivendo um novo contexto cultural, econômico e social, marcado pelo advento de novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades. Essa época de intensas mudanças, percebida como pós modernidade, tem provocado uma intensa produção científica e cultural no anseio do

entendimento dessa “crise global de paradigma” (CANDAUI, 2008, p: 45). Um dos debates mais importantes desse novo momento, no que tange os direitos humanos, é a problemática acerca da igualdade e diferença. Para Carone (1998, p: 172), a discussão acerca da igualdade continua, mas os atores sociais são outros: as mulheres, os indígenas, os negros, etc. Os vários universos presentes na sociedade têm, cada vez mais, alcançado os espaços públicos, lutando por suas demandas específicas, impondo um novo lugar de discussão dos *direitos à diferença*. Para a autora:

[...] Depois de séculos de lutas contra a discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, etc., as sociedades democráticas estão sendo perpassadas por questões novas de grupos minoritários que reclamam para si mesmo uma nova forma de discriminação, dita *positiva* [...] Buscam não apenas o reconhecimento social de suas demandas específicas e de algumas linhas a mais dos textos constitucionais com referência aos seus direitos políticos e sociais, mas retrazar o mapa da *geografia identitária* do nosso século. Não lutam, é óbvio, pela desigualdade, mas sim pelos contornos das diferenças. (Carone, 1998, p: 172)

A questão igualdade \times diferença impõe alguns motes que precisam ser levados em consideração ao problematizar seus contornos. Como se processam as diferenças dentro da sociedade? A partir de que momento estas diferenças separam as pessoas entre inferiores e superiores dentro de uma escala social? Somos iguais ou somos diferentes afinal?

Para Foucault (apud FRANÇA, 1998), as sociedades produziram, a partir do século XVIII, uma nova forma de desenvolvimento do poder. A partir deste momento, quando o homem é tornado sujeito e objeto social, passa a operar um poder que, por não ter uma ordem de mando direta e específica, opera de maneira sutil. O corpo é tornado, então, visível, objeto de sujeição, “lugar de inscrição objetiva de novas condutas de poder e de saber” (FRANÇA, 1998, p: 206). Surgem, assim, métodos de submissão dos corpos a fim de permitir o controle minucioso de suas operações, bem como a sujeição de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade. “Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”. (FOUCAULT, 1997, p:164).

Foucault traça alguns instrumentos que permitem a eficácia, e a disseminação, do poder disciplinar. Vamos nos ater aqui, nos processos da sanção normalizadora, que de alguma forma, é o meio pelo qual gera-se a punição dos ditos desviantes das normas de conduta que adestram os corpos. É o processo de normatização que evidencia as diferenças a partir da negação daquilo que não pertence ao ordenamento da medida comum que o

próprio grupo social cria e impõe a si mesmo. Para França (1998, p: 208-209), “a prática de medida comum, produzida por autorreferência do grupo a si mesmo, está sempre a evidenciar desvios, pois, frente a heterogeneidade do humano, ela está em luta constante contra seus próprios limites.”

Posto isso, entendemos que nas sociedades disciplinares, cuja norma é a base de sua operacionalização, surgem dois conceitos vinculados à ideia de medida comum: a diferença e o preconceito. Ainda segundo França:

O próprio conceito de diferença está articulado na norma como desvio, e o preconceito é a efetuação, ou melhor, a efetividade desta. O preconceito é um operador de apreciações idiossincráticas que é disparado para oferecer resistência aos efeitos transformadores das heterogeneidades, mantendo assim a estabilidade da norma. O preconceito só é possível nos processos de normalização, ou seja, na classificação, medição. No *continuum* da norma, o preconceito é o grupo voltando a si mesmo, remetendo-se à semelhança, por isso à *falta de semelhança* da diferença. O preconceito (re) afirma a medida comum, *uma opinião formada*, referindo uma norma à outra e operando por apropriações imprevisíveis. (França, 1998, p: 209)

As normas, em certa medida, acabam por evidenciar de forma negativa tais diferenciações, sobretudo pela aplicabilidade de micropenalidades constantes. Tais punições têm um duplo caráter – sanção/gratificação- que atuam de forma a reforçarem-se mutuamente. Os comportamentos e os desempenhos são quantificados e classificados a partir de valores, tornados “verdades”, que hierarquizam, a partir da diferenciação que não é dos atos em si, mas dos indivíduos, de sua natureza, suas virtudes, seus níveis e seu valor. Este jogo de classificação entre bem e mal, bons e ruins tem um duplo papel: marcar os desvios -logo as diferenças -hierarquizar as qualidades, bem como, castigar e recompensar. Assim, reafirma alguns lugares sociais tornando aqueles que são recompensados hierarquicamente superiores àqueles que ao sofrerem punições são rebaixados e degradados.

Posto que a norma dominante é aquela ditada pelos grupos dominantes, tem-se na sociedade, a partir deste processo de assimilação-exclusão, a hierarquização dos grupos sociais tornados desviantes do padrão normativo. Logo, ao longo do tempo, mulheres, negros, indígenas, grupos LGBTs são, na perspectiva foucaultiana, punidos e rebaixados por não estarem dentro do padrão universal – ou seria universalizante? – de ser humano.

Assim, cabe aqui retornarmos ao debate inicial acerca das discussões entre igualdade e diferença na contemporaneidade. No que se refere à luta pelos Direitos

Humanos, Candau (2008) percebe um deslocamento de interesse. Se antes a luta pela igualdade tinha por finalidade primeira o nivelamento das necessidades, tendo por parâmetro a homogeneização; hoje, há uma política de reconhecimento das diversidades culturais. Isso não significa dizer que nega-se a igualdade, mas sim que coloca-se em evidência as nossas diferenças. Na perspectiva da autora, o direito à diferença passa a ser então não somente um direito dos diferentes a serem iguais, mas, sobretudo, o direito de afirmação das diferenças, reconhecendo de fato e de direito as diferenças culturais, as diferentes formas de existir, os diferentes de valores, as diferentes formas de produção de conhecimento, etc.

2.2 A (RE) PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Pensemos em uma escola das muitas que passamos ao longo de nossas vidas. O prédio é dividido em salas de aulas, que separam os alunos a partir de sua idade e do nível do conhecimento; uniformes definem quem é a/o aluna/o e quem não é, dentro ou fora daquele espaço. Na disposição do ambiente as cadeiras estão todas enfileiradas uma na frente da outra, dispostas de forma que os alunos mantenham-se atentos à professora ou professor, que fica de pé em frente da turma. Nos intervalos há grupos distintos, e brincadeiras distintas, de meninos e meninas.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem sujeitos. (LOURO, 1997, p:58)

Poderíamos ficar um longo tempo pensando nas várias formas de distinções que existem no ambiente escolar, mas usamos esses pequenos exemplos para começar a pensar a pergunta que segue: como se (re) produzem as diferenças no ambiente escolar? Quais os efeitos dessas diferenças sobre os sujeitos em formação?

Para Sacristán (2005) as formas distintas, e desiguais, de se viver a infância pressupõem formas diferentes de se experienciar a escolarização. A mulher, por exemplo,

teve acesso ao sistema educacional tardiamente e ainda quando nele ingressa, tem acesso a um “subsistema” (SACRISTÁN, 2005, p: 126) diferente criado para ela e separado dos homens. Para o autor:

Ser menina significou receber uma educação diferenciada e discriminadora como mulher; desigualdade que não é senão o reflexo de outras desigualdades entre os sexos, que ao mesmo tempo atua como reprodutora das mesmas. Uma discriminação que ocorre, inclusive, pela feminização do professorado, no caso de serem as mulheres docentes as que assumem e reproduzem seu papel tradicional de “mãe cuidadora” no tratamento dos alunos. [...]Hoje, embora tenham sido dados passos importantes para a igualdade de acesso à escolarização, ainda continuam existindo discriminações contra as mulheres nas imagens que delas são apresentadas nos conteúdos dos livros didáticos (BLANCO, 2000). (SACRISTÁN, 2005, p: 126)

Ainda hoje, apesar das escolas serem mistas em sua grande maioria, a naturalização dos lugares de meninos e meninas é fortemente percebido no ambiente escolar. Eles e elas se movimentam e se agrupam de maneiras distintas. Louro (1997, p:60) nos diz:

Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” o espaço das meninas, de interromper suas brincadeiras. E usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”.

Assim, homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres, tem seus lugares sociais “naturalizados” no ambiente escolar. O que faz, como já citado anteriormente, com que cada um dos atores presentes no ambiente escolar vivencie tais experiências de formas distintas, carregando suas marcas para além dos muros da escola.

Oliveira e Abramowicz (2010) ao analisarem uma creche no estado de São Paulo perceberam que as educadoras infantis tinham formas diferentes de tratar crianças brancas e negras, dispensando às crianças brancas um carinho especial. Segundo as autoras, “as crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática de paparicação, em um processo de exclusão que não está sendo entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação (...)” (OLIVEIRA e ABRAMOVICZ, 2010, p.218).

A diferenciação no contexto da creche analisada se dá, sobretudo, em relação direta com o corpo, na forma como é “construído, acarinhado, repugnado”. O corpo da criança negra, estando fora dos padrões de beleza e saúde, sofre, assim, “micropenalidades”. A

rejeição às crianças negras na pesquisa realizada pelas autoras se dá sob o pretexto de estarem suadas, por serem gordas, por serem consideradas travessas, ao passo em que, crianças brancas são tidas como lindas, como princesas, quietas e educadas.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma comparação/classificação entre as crianças. A questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da 'exclusão' de certa participação que ocorria com determinadas crianças, das quais as negras estavam, na maior parte do tempo, 'fora', em situações como as seguintes: recusa de contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao 'bom comportamento' e estereótipos na relação professora/criança negra. (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p.218).

Desde muito cedo crianças negras experimentam um ambiente escolar que não lhes é favorável, na medida em que coloca o corpo negro em um lugar subalternizado nas diferenças que (re) produz. A escola, na tentativa de unificar as crianças em um todo homogêneo acaba por naturalizar os lugares sociais de negros e brancos, na medida em que o corpo negro é o diferente da norma preestabelecida. A forma do cuidar/acarinhado apresentada por Oliveira e Abramowicz (2010) ou o silenciamento das professoras e professores quanto às questões raciais presentes no ambiente escolar apontado por Cavalleiro (1998), são sutis detalhes que fabricam os sujeitos de forma a subalternizar os indivíduos negros desde a mais tenra idade. Entendemos por fabricação a ideia de construção de um sujeito a partir das normas preestabelecidas socialmente, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas que vão formando suas identidades e que de alguma forma conformam as relações sociais, marcando os lugares sociais.

Baseado na disciplina, estabelece-se um longo aprendizado que vai direcionando as pessoas para seus "devidos lugares", instituindo modos de ser e estar no mundo, bem como, condutas e posturas, formas de falar e agir (LOURO,1997). Santiago ao analisar também as relações raciais presentes no cotidiano da creche relata em seu caderno de campo a fala de uma professora ao repreender uma criança negra de dois anos que cantava e dançava no momento do lanche:

- Pode dançar e cantar essas músicas na creche? Já para o banco e come sua comida quieto, não ser assim aqui dentro, **aqui existem regras! Você tem que se comportar como um homem!**

A criança abaixa a cabeça e se dirige para o banco calada e a docente diz:

- Esses moreninhos são terríveis. ¹

(SANTIAGO, 2015, p. 449)

Há um poder disciplinador que orienta as relações que se dão o espaço escolar, criando padrões que, se não incorporados e seguidos, provoca punições. Para Moura (2010), tais punições não têm como objetivo acabar/recuperar os que infringem a ordem, mas sim, diferenciá-los dos demais. Percebe-se, no relato de Santiago (2015), não somente a disciplinarização do corpo como também que tais falas são cheias de significados raciais comuns na sociedade. O corpo negro, hiperssexualizado, deve ser contido, castigado, domado, a fim de que se enquadre nos padrões sociais Segundo Louro (1997, p. 67):

A linguagem institui e demarca os lugares [...] pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e [...] além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados.

As punições apontadas por Moura não são recebidas pelas crianças de forma passiva. Dias, citado por Santiago (2014), afirma que uma das formas de resistência mais comuns das crianças negras contra o racismo sofrido é a agressão às outras crianças. A instituição escolar ao silenciar-se diante da violência sofrida por essas crianças vítimas do racismo, dentro e fora do ambiente escolar, acaba por excluir as crianças “agressoras” categorizando-as como agressivas, violentas e pouco participativas. Estes e outros ordenamentos, influenciam diretamente a relação social criança-criança organizando assim a sociabilidade entre elas, que passa a ser mediada pelas relações raciais presentes na sociedade e reforçadas pelos dispositivos escolares.

A criança vítima torna-se culpada, em um eterno ciclo que marca sua passagem pela escola. As formas de tratamento dispensadas às crianças são interiorizadas fazendo com que as crianças negras internalizem representações preconceituosas a respeito do seu grupo de origem, o que provoca, desde bem cedo, uma não identificação com o mesmo. Crianças apreendem suas identidades a partir de discriminações, distinguindo a si mesmo e os outros dentro do seu contexto social. Segundo Goffman (*apud* Cavalleiro, 1997), a pessoa

¹ Grifos nossos

estigmatizada assume/incorpora, em primeiro lugar, o ponto de vista dos “normais”, assim como, assume as crenças da sociedade em relação a si e ao seu grupo de origem.

Todavia, a (re) produção das diferenças poderia não ser algo ruim, se a escola desse conta das múltiplas identidades e culturas que compõe o seu espaço cotidiano. Ocorre que a escola, estando a serviço da sociedade em que está inserida, segue os mecanismos de controle e fabricação do sujeito impostos por ela. Assim, a reprodução da cultura dominante, exclui e desvaloriza o conhecimento e a bagagem cultural trazidos para o seio escolar pelas crianças negras, supervalorizando uma cultura única e um saber único.

2.3 DIFERENÇA E DIVERSIDADE: O DEBATE NA EDUCAÇÃO

A partir dos anos 90 intensificou-se o debate acerca das questões culturais e identitárias no campo da educação. Isso de seu pelas lutas dos movimentos sociais – negros, feministas, indígenas, homossexuais, etc. – que pleiteavam o reconhecimento de suas identidades, bem como suas formas de concepção do mundo e produção do conhecimento, combatendo os preconceitos e estereótipos que inferiorizavam esses grupos. Assim, este período é marcado por uma intensa produção nos campos da educação, da cultura, da multiculturalidade e da interculturalidade. Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (Abramowicz, Rodrigues e Crus, 2011, p: 90), é neste momento que a temática da diversidade vira tema transversal do ponto de vista curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam para uma educação na perspectiva da diversidade, o documento afirma que a educação deve ser voltada para a cidadania, tendo os vários eixos - Ética, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural - incorporados como temas a serem trabalhos em sala de aula articulando a realidade social dos estudantes e saberes teóricos, aos campos gerais do currículo. Ainda segundo as autoras:

Segundo o documento o ensino da cultura em sua pluralidade deve atuar em três frentes: conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate a exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social. Este documento destaca a postura do Estado brasileiro em reconhecer a existência da diversidade cultural e que esta deve ser tomada em seu sentido pleno, embora seja indicada como um tema pontual a ser inserido no currículo geral.

No campo da educação ora fala-se em diversidade, ora em diferença, ambas as palavras são usadas muitas vezes como sinônimos uma da outra. Usam-nas sem distinção e de forma indiferenciada, o que em certa medida acaba por esvaziar o discurso que cada uma delas traz em si mesma.

Pode-se dividir as noções de diversidade e diferença em três perspectivas distintas. A primeira vê as diferenças e/ou diversidade como contradições, cujo apaziguamento seria feito a partir da tolerância. Assim, reconhece-se as várias identidades e culturas presentes na sociedade, mas trabalhar com a perspectiva de que as diferentes identidades/culturas devem ser toleradas, é ainda, manter intactas as hierarquias do que é considerado superior. A segunda perspectiva denominada liberal ou neoliberal usa a ideia de diferença ou diversidade como motor propulsor do avanço do capital. Cada vez mais vendem-se produtos para as diferenças, dessa forma é preciso incentivá-las. Lembro aqui da mudança estética dos comerciais das linhas dos produtos Avon, que ao longo dos últimos anos tem mudado drasticamente o perfil dos seus anúncios “reconhecendo” as diferentes formas de ser e estar no mundo. Por fim, a terceira perspectiva enfatiza que as diferenças são produtoras de diferenças, não podendo ser apaziguadas por não se tratar de contradições. Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011):

Ao que parece temos a diversidade, esvaziada da diferença, e campo da diferença esvaziada pelo campo da diversidade. De um lado a tolerância, que é um campo amplo, inclusive em voga no neoliberalismo de aceitação das diferenças e o capital operando na produção de mercadorias geradas pelas diferenças e, de outro lado, a ideia de que nada tem que ser tolerado, já que não é disto que se trata. O neoliberalismo se aproveita da palavra de ordem pela diferença que significa a possibilidade de ampliação do mercado. Quanto mais diferenças melhor.

Nas políticas educacionais brasileiras parece haver uma exaltação à nossa diversidade. Crianças etnicamente diferentes, crianças com deficiência, todas unidas, cartazes com mãos coloridas dispostas em círculo, uma ode a diversidade brasileira é imagetivamente construída ao mesmo tempo em que há um grande silenciamento acerca das diferenças no campo da educação, contribuindo para a construção de heteronormatividades e o favorecimento de uma estética branca como modelo do belo.

A escola brasileira fundamenta-se na ideia universalizante de que deve ser única e igual para todos, homogeneizando os atores sociais a partir da imposição de um saber único, uma racionalidade, uma estética, ditados pelas formas hegemônicas do poder

vigente. Assim, a escola oculta as diferenças mantendo “uma ética de indiferença” (Abramowicz, Rodrigues e Cruz, 2011, p: 94) em relação as mesmas. O modelo de escola atual, ainda que busque trabalhar as trocas culturais, a partir da exaltação da diversidade, acaba, pois, ao incitar a tolerância, reproduzindo padrões homogeneizantes a partir das raízes eurocêntricas.

Para Guattari (Guattari, 1985 apud Abramowicz, Rodrigues e Cruz, 2011) a heterogeneidade precisa ser produzida na escola. Não basta o reconhecimento das diferenças, ou a tolerância entre as culturas incitadas pelo neoliberalismo, mas caberia à escola intensificar as diferenciações, criá-las, produzi-las. Temos assim, o dever moral, de recusar os padrões homogeneizantes que subordinam os estudantes a um modelo único, a uma forma única de se posicionar no mundo enquanto sujeito.

Precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isso. É a afirmação absoluta da vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e a todo dia e por cada um.

2.4 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: É POSSÍVEL SALTAR O MURO?

O conceito de raça, tal como a sociedade ocidental o concebe faz alusão a uma origem comum, evidenciando certa hereditariedade, descendência. No Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, raça significa:

1. Grupo de pessoas que se distinguem de outras coletividades por suas características socioculturais (língua, religião, história, tradições etc), grupo étnico.
2. Conjunto de seres humanos; a humanidade: *a raça humana*.

Para a genética, no entanto, dada à diversidade humana, o conceito de raça passa a ser uma forma imprecisa de designação. Isso significa dizer que a classificação em grandes grupos estanques (brancos, negros, amarelos) é, geneticamente, impossível.

Por que, então, o conceito de raça é ainda tão presente nas sociedades? Taguieff (*apud* d'Adesnky, 2009) lembra que a percepção da sociedade, no que tange a identificação/classificação humana, nada tem a ver com a complexidade das ciências. Assim, “o homem comum [...] continuará a tipificar e a classificar os indivíduos segundo suas características perceptíveis e, mais particularmente, visíveis.” (D'ADESNKY, 2009, p.45-46). Percebemos que embora o conceito de raça biológica tenha sido desmistificado pela Ciência, não fez desaparecer do cotidiano a ideia de raça simbolicamente percebida.

Para Munanga, o racismo é um conceito carregado de ideologias e, como toda ideologia, esconde em si mesmo, as relações de poder e dominação que orientam as relações sociais.

Ainda segundo o autor, os conceitos e as classificações são ferramentas que ajudam a operacionalizar o pensamento humano. O que seria de uma biblioteca se seus livros não estivessem catalogados? É bem provável que achar um autor ou um livro específico seria bem mais difícil. Ocorre que a classificação dos seres humanos tornou-se alicerce para um padrão desumano de hierarquização dos grupos sociais - baseados numa intrínseca relação entre características biológicas e as qualidades psicológicas, morais e culturais - como forma de justificação das colonizações empreendidas pela Europa nos séculos XVIII e XIX.

O racismo é, pois, a manifestação da ideologia de inferiorização social baseada na raça. Segundo Munanga:

O racismo é uma crença na existência das raças hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido por traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual pertence. De outro lado, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2000, p.24)

O racismo no Brasil está diretamente relacionado a “cor” das pessoas, numa gradação cromática que subalterniza, exclui, deprecia os sujeitos não brancos baseados em sua aparência física, sendo o que Oracy Nogueira (2006) denominou de preconceito de marca. Observa-se, na contemporaneidade, que o racismo não mais se alicerça somente na raça simbolicamente construída, hoje o racismo moderno alicerça-se nas diferenças culturais e indenitárias.

O racismo hoje torna-se paradoxal, na medida em que racistas e antirracistas levantam a mesma bandeira quanto o respeito às diferenças e a construção de políticas multiculturalistas. Dessa forma, o discurso racista moderno torna-se mais sutil, o que o faz, também, de certa forma, muito mais difícil de ser combatido. Segundo França e Monteiro (2004), uma das formas de expressão do racismo na contemporaneidade se dá a partir do contexto da pergunta, estando a atitude racista mais ou menos evidente quando a resposta socialmente desejável está ou não evidenciada. Assim, em contextos onde a norma antirracista está evidenciada, negros e negras são tratados de maneira tão favorável quanto brancos e brancas, pois do contrário, isso feriria a autoimagem igualitária da pessoa. Outrossim, quando pode-se encontrar outras justificações, que não relacionadas à raça ou a etnia para explicar uma atitude racista desferida a negras e negros.

Numa sociedade como a brasileira, onde ainda hoje há fortemente entranhado na sociedade o mito da democracia racial², o racismo contemporâneo encontra meios de sobreviver de maneira ainda mais perigosa. A ideia de igualdade e de boa convivência racial em terras brasileiras, freia os debates sobre as questões raciais no Brasil, tornando o assunto como algo visto pela sociedade como exigências ilegítimas. Não podemos perder de vista que, embora tenha ocorrido mudanças no que tange as formas de demonstração do racismo, as vítimas continuam as mesmas e os grupos discriminados permanecem hierarquizados na estrutura social.

A sociedade brasileira, baseada nos valores civilizatórios europeus, tem como um dos seus mitos fundadores, o orgulho das suas diferenças. No entanto, na prática cotidiana, atribui a negros – e indígenas – uma identidade nacional negativa. Todo esse vilipêndio cotidiano em relação ao seguimento negro da sociedade brasileira tem ação direta na vida das pessoas. Negras e negros veem-se frustrados/as por não fazerem parte desse todo social que coloca o ser branco como ideal social/estético/político/educacional. Assim, acabam buscando como alternativa o apagamento da sua identidade negra, tentando, de todas as formas, assemelharem-se ao ideal branco.

A estrutura social tal como se apresenta reflete diretamente na escola. A instituição torna-se espelho das relações sociais hierarquizadas, produzindo e reproduzindo as diferenças e desigualdades sociais. A escola, não estando preparada para lidar com o racismo e a discriminação, acaba por -ao silenciar-se diante destas práticas - colaborar para

² Ideia segundo a qual no Brasil não há racismo, uma vez que somos uma sociedade miscigenada, não havendo a dicotomia negros e brancos.

que crianças negras – e brancas - tenham uma autoimagem distorcida em relação umas as outras. Pois, em certa medida, ao escolher o ideal de igualdade como base curricular, a escola invisibiliza/inferioriza a construção do ser negro, ao passo em que, supervaloriza o ser branco como padrão universal.

As imagens produzidas e exibidas nas escolas, que privilegiam a população branca e excluem/invisibilizam a população negra, atuam como instrumentos de naturalização dessas diferenciações e hierarquizações.

3. AS IMAGENS E A FORMAÇÃO DA NOSSA VISÃO DO MUNDO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

O tempo todo em nossas vidas somos cercados de imagens. As imagens são um meio de expressão humana muito anterior à escrita de hoje. Ainda que a escrita tenha seu *status* inabalável, as imagens estão lá, comunicando e dando significado onde há texto escrito ou não. Letreiros com propagandas, revistas, jornais, novelas, pixações, *outdoors*, fotografias, desenhos, pinturas, marcam nossa trajetória. Haveria a possibilidade de um mundo sem imagens? Mesmo a palavra escrita origina-se e dá significado a uma imagem mental. Para Santella e Nöth (2014, p. 15), não há representação visual que não tenha se constituído de uma imagem mental, assim como seu inverso. E assim o é com as palavras. Somos, desde a antiguidade, seres visuais, as palavras foram usadas somente para dar significado e representar o que víamos.

Os corredores das escolas de educação infantil estão repletos de imagens que preenchem as paredes e que auxiliam as crianças na construção do conhecimento no momento em que o texto escrito ainda não é alcançado. Assim o trabalho pedagógico com a imagem é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estabelece conexões entre o objeto de ensino e os educandos através dos signos imagéticos.

Neste capítulo buscaremos compreender como se dá a construção social da imagem e entender de que formas essas imagens são utilizadas pedagogicamente.

3.1 HAVERIA UMA PEDAGOGIA DA VISUALIDADE?

De que forma as imagens cotidianas “falam” sobre o mundo? Seriam elas cópias fiéis do real? Estariam elas representando parte de um todo? Estariam a imagem e a realidade se construindo/afetando de maneira constante a ponto de uma não ser mais possível sem a outra?

A fim de encontrarmos respostas para as questões acima, buscamos referências nos Estudos da Cultura Visual. Segundo Hernández:

[...] a cultura visual não seria tanto um quê (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos), pois se constitui como um espaço de relação que traça pontes no ‘vazio’, que se projeta entre o que vemos e como somos visto por aquilo que vemos. A cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados; o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nosso, e que formam parte de outros relatos e referências culturais. (HERNÁNDEZ, 2011, p:34)

Imaginemos o teto da Capela Cistina e suas pinturas sobre passagens bíblicas desenvolvidas por Michelangelo no século XIX. Aquelas imagens serviam para difundir os ensinamentos religiosos à massa populacional que não tinham acesso a cultura letrada, uma vez que essa era restrita ao Clero e a nobreza. Agora, imaginemos o comercial de televisão cuja proposta é a venda de um carro modelo esportivo. De certo que teremos as imagens deste mesmo carro trilhando uma estrada de terra ou em meio às montanhas, de fundo um oceano azul. O motorista, um homem branco, cabelos ao vento e uma linda mulher loira ao seu lado. A ideia é transmitir a sensação, quase real, de aventura e liberdade que aquele carro pode oferecer ao comprador.

Usamos estes exemplos para mostrar o quanto a imagem é um canal simples e acessível de transmissão/recepção de uma mensagem. E embora sejam elas apenas uma

possibilidade de interpretação do real, estão silenciosamente educando nossos gostos, nossas formas de ser e estar no mundo, nossa visão de si e do outro.³

Onde estaria o perigo nessa interpretação do real a partir da imagem uma vez que ela é somente um recorte do todo? Ocorre que as imagens dominantes são aquelas orientadas pela cultura dominante. Assim, ao narrar o mundo a partir de um único ponto de vista nega-se outros saberes e cosmogonias, invisibilizando, menosprezando, diminuindo as demais manifestações culturais presentes na sociedade. De acordo com Chaplin e Walker (2002), citados por Rangel (2008), vemos as pinturas como retratos realistas do mundo e desse modo, estas pinturas influenciam a forma como percebemos a realidade.

Assim, o texto visual produzido pelas imagens, embora silencioso, é carregado de subjetividades que constituem nossas identidades individuais e nossas visões sobre o outro.

Segundo Pereira e Martins:

[...] as imagens [...] quando organizadas, elas ganham intensidade e sentido gerando narrativas, que operam como focos de mediação da cultura [...] as imagens atuam como memória e como presença/ausência, influenciando olhares, subjetividades e, sobretudo, identidades. Por essa razão, a cultura visual se preocupa com as práticas e experiências integradas à visualidade, analisando as imagens sempre em contexto em relação aos discursos que mediam representações e narrativas visuais. (PEREIRA e MARTINS, 2007, p: 612)

A esta produção silenciosa de significados, valores, inclusões/exclusões, desigualdades sociais e relações de poder, Cunha (2005) chamou de *Pedagogia da Visualidade*, uma vez que tais imagens formulam saberes e conhecimentos que não são ensinados de maneira explícita, mas existem e produzem efeitos sobre as pessoas. Ainda segundo a autora:

Denomino de *pedagogias visuais* os processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de *currículo visual*. As pedagogias visuais instituem experiências visuais, modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo. Ela é (in) visível, “inocente”, participativa e eficiente em seus propósitos de simular uma realidade encenada, editada. (grifos da autora)

³ A este construto social dos nossos olhares a Cultura Visual chamou de *visualidades*, em contraposição a visão, sendo esta a manifestação fisiológica do olhar.

O olhar ensinado pelas pedagogias visuais é um olhar veloz, que não fixa detalhes e, portanto, não discrimina, não esmiúça, não faz a crítica. Os textos visuais instauram nossas formas de ver e estar no mundo, (e)ditando nossas “verdades”, nossos valores éticos e estéticos, nossas formas de ser e agir. “As imagens produzidas pelos diversos meios de comunicação editam um modo de olharmos o mundo e nos ‘dizem’ que aquelas imagens podem ser substituídas pelo mundo concreto.” (CUNHA, 2009, P.29)

Poderia a escola subverter a lógica desta pedagogia visual e auxiliar na construção de um olhar emancipador capaz de dar conta da pluralidade de contextos socioculturais e de uma construção positiva de si e dos outros? Tentando aprofundar essa questão, voltamos nosso olhar para a utilização das imagens na educação infantil.

3.2 O USO PEDAGÓGICO DAS IMAGENS NA EDUCAÇÃO

A relação da Escola com as imagens não se dá de forma sempre tranquila. Por hora a escola rejeita e por hora aceita as mesmas como parte dos seus repertórios pedagógicos. O que não podemos perder de vista é o fato da escola participar ativamente na formação da nossa cultura visual, de forma consciente ou não, sendo, portanto, um importante veículo de disciplinarização do olhar⁴. Como nos lembra Louro (1997), na escola aprendemos a olhar e a se olhar.

Estudos como os de Franz, Andrade e Oliveira (2013) propõem utilizar os recursos imagéticos que permeiam o mundo para alfabetizar, ressignificando os saberes por meio da leitura de imagens. Segundo os autores:

A criança, antes de apropriar-se do código escrito, relaciona-se quase que exclusivamente com o texto representado pela imagem e os lê a partir do contexto sociocultural que está inserida. Por isso a necessidade e importância de se educar por meio da leitura da imagem, pois “o ensino se torna mais abrangente quando se utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar, demonstrando a importância do aprendizado desse tipo de leitura.” (GENTIE, 2003,P.44) (FRANZ, ANDRADE E OLIVEIRA, 2013, p. 72)

No que se refere à Educação Infantil, momento em que as narrativas visuais têm grande importância, cabe ao educador, numa perspectiva freireana, partir das imagens que

⁴ Assim como na perspectiva foucautiana de disciplinarização dos corpos e das mentes.

são conhecidas dos educandos para assim dar sentido à prática pedagógica aliada a leitura crítica do mundo. Em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire nos mostra que eram acrescentados aos temas geradores ajudas visuais, sendo obtidos resultados surpreendentes (FREIRE, 2011, p.135).

É importante que haja, nas salas da Educação Infantil, um espaço destinado às Artes Visuais – aqui entendida como representações nos campos da pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, etc. -, proporcionando às crianças um momento de desenvolvimento de sua sensibilidade, percepção, expressão e imaginação. Para Ferreira (2015, p.15) a imaginação tem grande importância para a construção do aprendizado, uma vez que, através dela, a criança cria e transforma o real, a partir de suas necessidades e desejos. Ainda Ferreira (2015, p.19):

O professor deve provocar a atitude criadora do aluno, ser fomentador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafiando-o e provocando situações de criação. São diversas as técnicas de Artes Visuais usadas na Educação Infantil, todas trazem possibilidades para os alunos aumentarem seu potencial criador, para isso é preciso que o educador ofereça variados suportes e materiais como recursos de manipulação e expressão.

Para Navarro e Dominguez (2009) os desenhos feitos pelas crianças são um meio pelo qual elas expressam suas ideias, sentimentos, emoções. É a partir do desenho que as crianças são capazes de dizer coisas as quais não seria possível dizer com as palavras. Assim:

Pelo desenho crianças falam seus medos, suas descobertas, suas alegrias e suas tristezas, o desenho é uma linguagem para a criança, ela desenha para falar e desenhando ela registra sua fala, deixa sua marca. Mário de Andrade afirma: “o desenho fala, ele chega a ser uma espécie de escrita, uma caligrafia”[...] (NAVARRO; DOMINGUEZ, 2009, p:3)

Sendo assim o desenho torna-se uma importante ferramenta pedagógica, desde que usado de maneira adequada e de modo a não causar falsas impressões da realidade. As crianças não desenharam o objeto em si, mas tudo o que sabem do mesmo, dessa forma criando uma representação do mundo real. Assim, o desenho torna-se um importante meio de avaliação, pois é através do desenho que as crianças, em especial as de 4 e 5 anos, demonstram seus conhecimentos a respeito do apreendido no mundo e no espaço escolar.

É aconselhável que o/a professor/a, ao propor atividades de desenho e pintura, possa oferecer materiais variados e de diferentes tamanhos, como panos, pincéis, papéis,

madeiras, permitindo a liberdade de gestos, o movimento amplo, o favorecimento de exploração da dimensão espacial. É importante que se possibilite a realização de trabalhos individuais e coletivos, incentivando a socialização, o conhecimento e o respeito ao outro.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional para Educação Infantil (1998, p: 98):

A articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais.

O trabalho com as imagens na Educação Infantil pode contribuir para que as crianças desenvolvam algumas das capacidades previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), tais como:

- O desenvolvimento de uma imagem positiva de si - e do outro -, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Interação social, fortalecimento de sua autoestima e ampliação de sua capacidade de comunicação;
- A utilização de diferentes linguagens ajustada à diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- O conhecimento de algumas manifestações culturais, demonstrando interesse, respeito, bem como a valorização da diversidade.

A professora ou o professor, ao assumir o uso das imagens como ferramenta pedagógica, deve fazê-lo de forma crítica, transcendendo meramente a ideia do uso de imagens como ilustração das atividades, proporcionando, desde cedo, além do despertar das capacidades criativas e do desenvolvimento cognitivo das sensibilidades e percepções dos educandos, uma educação visual crítica e emancipatória, capacitando-os para novas possibilidades de leituras de mundo.

4. QUANDO NOSSOS MUROS PESSOAIS DESMORONAM

Ainda que saibamos o quanto é importante observar uma realidade despidos/as de nossas verdades, há sempre uma grande chance de chegarmos no campo achando que já temos todas as respostas. Bom, ao menos comigo foi assim.

Quando escolhi analisar as imagens das escolas de educação infantil, tinha a ideia de que as imagens usadas na sala de aula invisibilizam a população negra presente no espaço escolar. A partir das minhas leituras encontrei trabalhos que em certa medida reafirmavam o que eu pensava. Ainda que os trabalhos estudados sobre as imagens não apontem para a questão étnico-racial os mesmos nos dizem o quanto somos formados a partir das imagens e o quanto os desenhos pedagógicos são em grande medida reproduções tão estereotipadas que nos induzem a aceitá-los como verdades escolares sem nem ao menos questionarmo-nos: de onde estas imagens surgem? Quais seus objetivos?

A aproximação do campo de pesquisa revelou-se para mim uma grande surpresa e foi delineando os cuidados teórico-metodológicos dos quais necessitamos na realização de uma pesquisa.

Imagem 1 - O cuidado metodológico na pesquisa



Fonte: Fabiana Gelard, acervo pessoal, 2017

Ao longo do processo de criação desse trabalho, por problemas de diversas ordens, decidi mudar o meu campo de observação. Assim, passei de uma escola que eu conhecia para outra quase desconhecida por mim, mas que me gerava certo fascínio dado os muros que a cercava. As narrativas visuais daquele extenso muro me seduziam e me colocavam a questionar como seriam então as imagens que a escola produzia? O nome da escola, me intrigava. Como uma escola no meio de uma cidade na qual mais de 90% da população se auto declarou negra no último censo, poderia ter o nome de um dos autores mais racistas da nossa literatura infantil? Foram essas questões que, ao ter que mudar meu campo de análise, me guiou na nova escolha.

Assim, lhes apresento os muros que me seduziram:

Prancha 1 - O muro da escola



Fonte: Fabiana Gelard, arquivo pessoal, 2017.

Na primeira visita à escola uma grande surpresa! Mais de 80% dos dispositivos visuais da Escola era produzido pelas crianças! Logo na entrada, um imenso mural com o

tema: “Minha história de vida é uma viagem”, todos os personagens daquele grande mural apresentavam uma imensa variação cromática. Sim, negros e negras ali não são invisibilizados, ao contrário! Estampam cada parede do espaço escolar.

Prancha 2 - Mural minha história de vida é uma viagem



Fonte: Fabiana Gelard, arquivo pessoal, 2017

Assim, eu que acreditava ter as respostas, que acreditava que encontraria ali detalhes que somente corroborariam com meu trabalho, vi meus muros ruírem bem na minha frente. E nesse momento, aquelas imagens e aquela escola mostraram-me outras tantas questões. Por que eu tenho que falar de negros e negras no espaço escolar a partir da negação? Por que não falar da presença? Da pertença? Da positividade?

4.1 AS IMAGENS QUE FORMAM O CAMPO DE PESQUISA

São Francisco do Conde está situada no Território de Identidade 21 – Recôncavo, distancia-se 66 Km de Salvador e está limitada pelos municípios de Candeias, Madre de Deus, Santo Amaro e São Sebastião do Passé; é banhado pelos rios: Sergipe do Conde, Jacuípe e Joanes. Segundo dados do IBGE, em 2015, a extensão territorial de São Francisco do Conde era de 269,609 km² e a estimativa populacional para 2016 era de 39.790 pessoas.

Hoje a cidade está entre as 100 maiores cidades brasileiras em termos de arrecadação *per capita*, de acordo com os dados do IBGE/2014. Isto se dá em função dos impostos arrecadados com o refino de petróleo. No entanto, a riqueza do município não significou melhoria na qualidade de vida da maioria da população sanfranciscana. Atualmente, há um grande índice de desemprego fruto da inexistência de ações socioeconômicas que promovam o desenvolvimento da região.

Imagem 2 - Vista de São Francisco do Conde



Fonte: site da Prefeitura de São Francisco do Conde, 2014.

No período da colonização, as terras que hoje pertencem a São Francisco do Conde, eram habitadas por grupos étnicos Tupinabás, Carijós negros, Caetés e Potiguaras, todos exterminados no terrível processo colonial de usurpação das terras.

Na região, em 1563, foi construído o “Engenho Real de Sergipe”, de propriedade do então Governador-geral do Brasil, Mém de Sá. O Engenho era um dos maiores produtores de açúcar da região do Recôncavo. O rico solo massapé favoreceu o florescimento de uma rica agroindústria açucareira na região. Sendo a base da manutenção e funcionamento dos engenhos a mão de obra escravizada de homens e mulheres vindos da África para o trabalho forçado nos engenhos.

O comércio da região se desenvolvia em torno da agroindústria dos engenhos, bem como dos frutos do mar e de outros cultivos como: mandioca, fumo, banana, etc., vendidos nas feiras livres.

Com o declínio da produção açucareira, no século XIX, proporcionado em grande medida pelo aumento da produção de açúcar nas Antilhas e do açúcar de beterraba na Europa, bem como a extinção do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, a transferência de escravizados para as crescentes lavouras de café do sudeste do Brasil, e os equipamentos obsoletos, instaura-se uma grave crise na região.

Em 1859, na tentativa de superar a crise, o Governo Imperial cria o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura – IIBA - (hoje conhecido na região como Escola Agrícola) no Engenho de São Bento das Lajes, pertencente aos Beneditinos, na então Vila de São Francisco de Sergipe do Conde. O Instituto foi a primeira instituição de pesquisa e ensino agropecuário do Brasil. Segundo Dias (2015, p. 49) :

O IIBA foi a primeira instituição de ensino e pesquisa agropecuária do Brasil, criada como objetivo de reverter a decadência das lavouras de cana-de-açúcar, onde foram desenvolvidas pesquisas e experimentos que propiciaram, também, a expansão e consolidação das lavouras de fumo, mandioca e algodão do Recôncavo da Bahia.

A criação do IIBA proporcionou a difusão científica/cultural na Bahia, favorecendo o surgimento de outras instituições de pesquisa, como o Instituto do Cacau da Bahia e o Instituto Bahiano do Fumo, contribuindo para a consolidação da pesquisa agrária na Bahia.

Em 30 de março de 1938, por decreto Estadual, a então Vila de São Francisco de Sergipe do Conde é alçada à categoria de cidade, passando a se chamar São Francisco do Conde em 1943. Sua recuperação econômica, no entanto, se deu somente em 1950 com a inauguração da Refinaria Landulpho Alves e o início da exploração do petróleo da região.

Para Dias (2015, p. 51):

A zona rural de São Francisco do Conde sofreu o impacto da exploração do petróleo – pesquisa, lavra, refinação e transporte deste produto – provocando um choque entre a economia e a sociedade locais. Havia uma expectativa da população motivada pelas forças políticas e econômicas da região, de que a Petrobrás iria contribuir para a sua melhoria econômica. Porém, isto não se concretizou de forma favorável à população local, pois a classe social oriunda das atividades desta empresa surge a partir das etapas vinculadas à implementação e exploração do petróleo, sendo constituída de operários e técnicos especializados que se superpõem ao território, com características divergentes da realidade local.

Houve a absorção de um pequeno contingente da população local, para a atuação em funções menos especializadas, o que provocou uma alteração significativa nas relações de trabalho, uma vez que as atividades eram regulamentadas através de contratos, houve um gradativo desaparecimento das relações patriarcais típica das relações de trabalho local.

A partir de 1973 o município de São Francisco do Conde passa a integrar a região metropolitana de Salvador, estando situado no Território de Identidade 21 - Recôncavo. Está distante 66 Km de Salvador e está limitado pelos municípios de Candeias, Madre de Deus, Santo Amaro e São Sebastião do Passé; é banhado pelos rios: Sergipe do Conde, Jacuípe e Joanes. Segundo dados do IBGE, em 2015, a extensão territorial de São Francisco do Conde era de 269,609 km² e a estimativa populacional para 2016 era de 39.790 pessoas.

Os costumes e as tradições populares são uma amalgama do contato com os colonizadores e os escravizados que compuseram a população inicialmente. Das significativas manifestações culturais destaca-se o Samba Chula, uma variante do samba de roda tornada, pela UNESCO, em 2005, Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Apesar de estar, como citado anteriormente, entre as 100 maiores cidades brasileiras em termos de arrecadação *per capita*, a riqueza do município não significou – nem significa - melhoria na qualidade de vida da maioria da população sanfranciscana. Atualmente, há um grande índice de desemprego fruto da inexistência de ações socioeconômicas que promovam o desenvolvimento da região.

A Escola Campo de Pesquisa foi fundada no ano de 1973 a pedido do então prefeito da cidade que tinha a necessidade de colocar seus filhos menores em uma escola. Funciona em um amplo prédio na Sede da cidade de São Francisco do Conde, atendendo às crianças da localidade. Classificada enquanto pré-escola atende a 221 crianças dos grupos 4 e 5 nos turnos matutino e vespertino. A gestão atual assumiu a escola no início do ano letivo de 2017, assim como parte do grupo de professoras são recém concursadas na cidade. Possui cerca de 40 funcionárias, todas são mulheres.

Imagem 3 - A escola



Fonte: Fabiana Gelard, 2017.

No início do ano de 2017 a escola passou por uma transição no que diz respeito a Gestão escolar, bem como houve a saída de parte das antigas professoras (que trabalhavam, de maneira geral, em regime de REDA⁵) e a chegada de novas aprovadas no último concurso público realizado na cidade.

Como veremos ao longo do trabalho, a utilização pedagógica das imagens faz parte da organização e da dinâmica do trabalho pedagógico da escola, como aprofundaremos no capítulo a seguir.

4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A intenção inicial desta pesquisa vislumbra entender, a partir da fala das crianças, como as mesmas percebiam as imagens produzidas pela escola e o quanto suas identidades eram forjadas a partir destas percepções. Ocorre que, dados os limites impostos pelo tempo, bem como os limites teóricos impostos pelo Bacharelado em Humanidades, optei por fazer um recorte inicial de maneira a evidenciar a produção imagética da escola e analisá-la à luz dos Estudos da Cultura Visual sem que houvesse, nesse primeiro momento, o contato direto com as crianças. Essa postura ética se impõe uma vez que há de se ter um

⁵ REDA- Regime especial de Direito Administrativo – constitui-se como uma exceção à regra do concurso público, quando verificado caráter emergencial, calamidade pública e outras circunstâncias que justifiquem a urgência requerida.

cuidado especial na pesquisa que visa o contato com as crianças a fim de oferecer as mesmas um ambiente seguro e sadio para que a pesquisa se dê sem que ocorram prejuízos a mesma ou, acima de tudo, as crianças participantes.

O caminho metodológico se deu a partir da análise do conteúdo das imagens apresentadas pela escola, bem como em diálogos e entrevistas com professoras, diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar a fim de mensurar de que forma a escola produzia suas imagens. Discorrei de maneira breve como se deu este percurso:

Análise de conteúdo das imagens:

As imagens inicialmente capturadas foram as do muro que circunda a escola (exterior da escola – discurso visual externo). A partir destas surge a curiosidade de entender como a instituição escolar produzia as imagens dos seus murais escolares (interior da escola - discurso visual interno). À posteriori, com a captura das imagens do interior da instituição, as mesmas foram divididas em dois grandes grupos, categorizados por Visibilidade e Invisibilidade, categorias que serão desenvolvidas no decorrer deste capítulo.

Conversas informais com agentes da escola:

Na visita à escola para apresentar pedir autorização para fotografar seu interior fui recepcionada pela atual Diretora e pela Coordenadora Pedagógica. Em meio a visita guiada pela escola, em conversa informal com a coordenadora pude entender que as imagens produzidas no interior da escola seguiam um modelo pedagógico que vigorava na gestão anterior e que isto se dava uma vez que a atual gestão assumiu a escola no início desse ano e dessa forma era mais fácil, neste primeiro momento seguir o que já estava estabelecido. A partir de então, fui em busca da antiga diretora da escola, que neste momento encontrava-se atuando em sala de aula na mesma escola para entender qual era o propósito da produção daquelas imagens.

Entrevista Semiestruturada:

A escolha metodológica da entrevista semiestruturada se deu por acreditar que melhor do que seguir um quadro fixo de perguntas era deixar com que a entrevistada pudesse discorrer de maneira mais confortável sobre o tema proposto e que dessa forma as subjetividades do discurso poderiam ser mais amplamente captadas. O contato com a professora entrevistada se deu em dois momentos com entrevistas que partiram de uma estrutura inicial, com questões mobilizadoras (roteiro em anexo).

5. QUANDO HÁ A POSSIBILIDADE DE PULAR OS MUROS

Quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Ítalo Calvino)

Nesse capítulo apresentamos o resultado da análise das imagens estudadas. Metodologicamente divididas em duas grandes categorias de análise seguindo a ideia inicial de presença/ausência da população negra na Escola: Visibilidade e Invisibilidade. Buscou-se perceber a repetição de padrões imagéticos que exibiam ou não a imagem de personagens negros. Após isso, percebemos que existem duas narrativas visuais em curso neste momento na escola. Dividimos as narrativas em: narrativas visuais externas e narrativas visuais internas, estas, por sua vez, subdividem-se em narrativas visuais produzidas a partir do desenho das crianças e narrativas visuais produzidas pela atual gestão escolar.

Imagem 4 - Eu sou porque nós somos



Fonte: Fabiana Gelard, 2017

Entendemos por narrativas visuais os textos silenciosos informados pelas imagens, que estão repletos de significações, que elaboram nossas visualidades. Dessa forma,

consideramos que “não há ‘neutralidade’ nestas formas e nas composições das ambiências, elas nos contam histórias, formulam e distribuem significados. Qualquer espaço ou arranjo formal denota leituras e modulam nossos modos de ver.” (Cunha, 2009, p.27).

A cultura visual infantil sofre grande influência dos desenhos animados, por meio dessas imagens as crianças constroem emoções, sensações, identificação – ou não – com os personagens, visões de mundo. De maneira geral, os desenhos animados exibidos ao grande público oferecem visões distorcidas e estereotipadas de representações étnicas, de gênero, estéticas, contribuindo de maneira muito significativa com a relação criança-criança e adulto-criança.

5.1 O QUE NOS DIZEM AS IMAGENS DA ESCOLA?

A presença negra nos espaços escolares se dá a partir de um jogo entre invisibilidade e visibilidade. Ao mesmo tempo em que há, nas salas de aulas brasileiras, um grande número de estudantes negras/os, o material pedagógico (imagens, literatura, filmes, jogos) utilizado ainda invisibiliza o/a negro/a ou os representas a partir de imagens estereotipadas reificando assim preconceitos e racismos presentes na sociedade brasileira. “A visibilidade do real de ser a maioria e a invisibilidade ideal projetada nos livros, nos outros materiais pedagógicos, instituições e meios de comunicação de massa desenvolvem um conflito de identidade e de existência entre os negros.” (Silva, 2004, p: 68). Ainda hoje, 14 anos após a sanção da Lei 10.639/03, apesar de um aumento significativo da literatura infantil voltada para as questões raciais, há grande dificuldade de se encontrar de maneira acessível os títulos.

Na escola campo de pesquisa, alguns aspectos contribuem para a invisibilidade da população negra nesse espaço. A antiga gestora da escola, que atualmente está em sala de aula, fala-nos da dificuldade de se encontrar materiais didáticos que promovam a identificação positiva com a negritude:

Trabalhamos com *As tranças de Bintou*, uma história linda... é um conto africano, acredito. E pra eu achar esse livro foi muito difícil... eu peguei na internet... no Mercado Livre [...] (informação verbal)⁶

⁶ Entrevistada. **Entrevista I** (Junho, 2017). Entrevistadora: Fabiana Pedreira Gelard. São Francisco do Conde, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice A desta monografia.

De maneira geral, as imagens dos murais da Escola campo de pesquisa são produzidas com a participação das crianças e as mesmas são incentivadas a trabalharem seu pertencimento étnico-racial. A professora entrevistada fala da importância de se trabalhar a identidade étnico-racial das crianças na Educação Infantil:

[...] você tem que representar a imagem da criança da forma como ela se vê. E a gente também tem que valorizar... vim com... é... situações em que a criança se perceba (inaudível) na sua cor da pele, no seu tipo de cabelo... (informação verbal)⁷

Para ela, é necessário que a criança desde cedo crie um sentimento de pertença ao ambiente da escola, que ele se veja refletido nas imagens expostas pela escola, valorizando assim, não somente a identidade e a autoestima da criança, como também incentivando a criação. A fala da professora reflete um dos cuidados das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil acerca da organização das experiências de aprendizagem, destaca-se segundo:

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com as diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. (MEC, 2013, p: 93)

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. (MEC, 2013, p: 93)

⁷ Entrevistada. **Entrevista I** (Junho, 2017). Entrevistadora: Fabiana Pedreira Gelard. São Francisco do Conde, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice A desta monografia.

Prancha 3 - Olha nós aqui!



Fonte: Fabiana Gelard, 2017

Por outro lado, as imagens do muro da escola, ao contrário dos murais, invisibilizam a população negra, uma vez que há, somente, uma única personagem negra presente nos 144 m² de extensão do muro. As imagens deste espaço são representações do que se pensa enquanto cultura infantil, uma ideia pronta acerca dos modos de ser criança, o que acaba por homogeneizar as crianças numa categoria que borra as identidades individuais, forjando uma nova identidade que perpassa por todas as crianças em formação.

Imagens 5 e 6: A invisibilidade da população negra nos muros da escola



Fonte: Fabiana Gelard, 2017.

5.2 NARRATIVAS VISUAIS EXTERNAS – OS MUROS DA ESCOLA

Por toda a extensão dos muros da escola⁸ convivem, harmoniosamente, personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, principal obra de Monteiro Lobato; personagens da Turma da Mônica; do desenho infantil Pica-pau; da Disney, como a Gata Marie e o Pernalonga; Os Simpson; a Fada Sininho.

Imagem 7 - O Sítio do Pica-pau Amarelo



Fonte: Fabiana Gelard, 2017.

Prancha 4 - Todos em um só lugar



Fonte: Fabiana Gelard, 2017

⁸ O referido muro, cuja extensão, segundo o artista autor do mosaico é de 144 m², circunda duas escolas de Educação Infantil.

O primeiro questionamento acerca dos muros analisados se dá em função da (in) visibilidade da população negra. Ao mesmo tempo em que a escola, tal como a sociedade são franciscana, é formada por uma maioria de atores sociais negros, em toda a extensão do muro a única personagem negra que aparece é a Tia Anastácia, personagem Sítio do Pica-pau amarelo. A segunda indagação foi pensar como se processou a escolha do repertório imagético presente nos muros. Tais não apresentam um enredo discursivo linear, uma vez que as personagens não estão em uma interação ao longo do muro. São imagens expostas de maneira aleatória. Segundo o autor da obra, Jean Marcos, a escolha dos personagens se deu a partir dos que ele considerava ter forte influência nos telespectadores. Abaixo analisaremos algumas dessas imagens mais detidamente.

O estereótipo sobre a população negra

Imagem 8 - Tia Anastácia



Fonte: Fabiana Gelard, 2017

A personagem Tia Anastácia estereotipa a mulher negra presa no padrão de doméstica, sendo aquela que está pronta a servir e cuidar da casa e dos filhos/netos dos outros.

Estereótipos como esse são comuns aos personagens negros retratados nas diversas fontes imagéticas de fácil acesso das crianças pequenas. Personagens negros são subalternizados, seja na literatura, na televisão ou nas revistas, cumprindo sempre a função de empregadas domésticas, motoristas, bandidos, escravos, etc.

Ana Célia da Silva (2004) nos lembra que os estereótipos são uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo e outras formas de preconceito. Para a autora, “os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas.” (Silva, 2004, p:47). A internalização do estereótipo traz consequências desastrosas para o grupo estereotipado, no

que se refere ao mercado de trabalho, por exemplo, o estereotipado é discriminado, na medida em que sua aparência não condiz com a ideia de “perfil adequado”, baseada na falsa imagem de que o/a negro/a é feio, incapaz, mau, sujo e desonesto.

Porém, a pior das consequências da ação do estereótipo é a auto rejeição e a rejeição ao seu outro igual, é esse ódio contra si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva. (Silva, 2004, p:50)

Turma da Mônica e Os Simpson – contradições discursivas sobre a infância

A personagem foi criada em 1963, por Maurício de Sousa, sendo, atualmente, a personagem mais popular das histórias em quadrinho no Brasil. Mônica é uma menina cuja personalidade é forte, inteligente, briguenta, decidida. Sua constituição física foge dos padrões impostos pela moda: ela é gorda, dentuça, “morena”.

A Turma da Mônica narra as aventuras da personagem título com seu grupo de amigos: Cascão, Magali e Cebolinha.

Imagem 9 - Mônica



Fonte: Fabiana Gelard, 2017.

Mônica e sua turma ganham popularidade com sua publicação em tiras em jornais e revistas de grande circulação, revistas em quadrinhos, filmes e diversos produtos licenciados. Ao longo desta trajetória comercial e editorial Maurício de Souza foi agregando aos personagens da Turma da Mônica os interesses de diferentes crianças, narrando, dessa forma, sua visão de infância, produzindo ao longo do tempo uma cultura infantil que dita um modo de ser criança e um modo como os adultos veem as mesmas.

A infância produzida pela Turma da Mônica é uma infância idealizada e inocente. Os personagens, crianças da classe média, estão livres das mazelas e dos perigos presentes nas nossas cidades.

A infância apresentada pela Turma da Mônica é uma infância idealizada e inocente no sentido de que os personagens são crianças da classe média, felizes e bem alimentadas [...] não trabalham, não estão expostas à violência de nossas cidades, brincam na rua, descobrem o mundo, têm pais compreensivos, casas de quintal, lar, quartos individuais e decorados, amigos, animais de estimação, anjos protetores. (Cunha, 2005, p: 106)

O modo de ser criança forjado pelo olhar de Maurício de Souza e a Turma da Mônica omitem outras formas, múltiplas, de ser criança no Brasil. A partir de tipologias fixas, cria-se um modo de ser criança da cidade, do interior (a exemplo do personagem Chico Bento), ilustrado pelas percepções generalizantes do autor.

Imagem 10 - Família Simpson



Fonte: Jean Marcos, 2013.

A série esteve na Fox Estadunidense em 1989, sendo atualmente uma das maiores séries da televisão norte americana.

Em 2011, o Ministério Público brasileiro redefiniu a classificação etária de cerca de 15 episódios da série que eram exibidos no Brasil para “não recomendado para menores de 12 anos”.

Em que medida uma série como *Os Simpsons* faria parte da cultura infantil?

Ao contrário desta ideia de uma infância inocente e idealiza está a ideia de infância apresentada pelo desenho Os Simpson, que também ilustram os muros. No referido desenho a família Simpson é politicamente incorreta. Temos o Bart Simpson, personagem filho da família principal, que fala palavrões, desobedece aos pais e as regras da escola, em oposição a irmã Lisa, personagem doce e inteligente, que acaba por ser deixada um pouco de lado pela família por não exigir os mesmos cuidados educacionais que o irmão.

No entanto, a Turma da Mônica e Os Simpsons estão exibidos lado a lado no mesmo muro. Criando uma “hibridização imagética” que se caracteriza por novas concepções imagéticas a partir da junção de produções diferentes criando novas significações.

No muro da Escola campo de pesquisa estão presentes imagens que estão além do possível repertório infantil, estas foram escolhidas por sua possível popularidade evidenciada pelos meios de comunicação de massa.

A influência midiática nos discursos visuais externos

Retornamos a fala do Artista, autor dos mosaicos no muro da Escola campo de pesquisa, quando diz: “Procurei buscar o lúdico e focar nos personagens que são de influência forte ao visto [sic] de telespectadores.” (informação verbal)⁹

A ideia de que essas imagens foram escolhidas a partir de uma popularidade midiática e não somente por fazer parte do repertório infantil ficou mais evidente a partir da resposta do artista. Sua preocupação estava em exibir imagens que tivesse, em certa medida, uma identificação com aquele que as vê.

A adoção destes dispositivos visuais midiáticos pressupõe que as crianças apreciem, de maneira natural, tais estas imagens. Entretanto, este “gosto” vai sendo construído ao longo do tempo, sem que haja uma crítica a este tipo de imagens. A celebração e adoção dessas imagens pelos adultos sejam eles pais, mães e/ou professores estabelece um modo específico do ser criança.

⁹ O Artista. **Entrevista II** (Julho, 2017). Entrevistadora: Fabiana Pedreira Gelard. São Francisco do Conde, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice B desta monografia.

5.3 NARRATIVAS VISUAIS INTERNAS – OS MURAIIS DA ESCOLA

As imagens exibidas no interior da escola foram subdivididas em dois grupos distintos, são eles: Narrativas visuais produzidas a partir do desenho das crianças e Narrativas visuais produzidas pela atual gestão escolar. Tal subdivisão fez-se necessária na medida em que, embora a atual gestão esteja seguindo, inicialmente, a proposta pedagógica da antiga gestão, percebe-se um novo direcionamento no que tange a produção visual do ambiente.

Narrativas visuais produzidas a partir do desenho das crianças

As imagens selecionadas na prancha a seguir estão expostas nos diversos ambientes da escola. Percebe-se a preocupação com a produção das crianças e o fortalecimento da identidade e da autoestima das mesmas.

Prancha 5: Pertencimento



Fonte: Fabiana Gelard, 2017.

As crianças atendidas pela escola estão vivendo uma fase muito importante do seu desenvolvimento. É neste momento que ocorre a primeira socialização do indivíduo, o que

faz com que a educação seja bastante significativa para o desenvolvimento futuro de sujeitos sociais.

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização de regras afirmadas na sociedade. Nesse início da vida a família e a escola serão mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (Cavalleiro, 2003, p: 16)

É o momento da primeira infância, ele ‘tá (sic) construindo sua identidade, então a valorização é... tem que acontecer, a criança tem que ter uma autoestima bacana pra eles conseguirem perceber que eles são pequenininhos, mas eles podem... risos... (informação verbal)¹⁰

Numa sociedade como a brasileira, em que preconceitos e estereótipo em relação aos negros e negras foram construídos historicamente, a Escola campo de pesquisa, ao promover o encontro das crianças com suas identidades raciais e, conseqüentemente, com outras práticas culturais, possibilita que as mesmas cresçam em um ambiente escolar que favoreça as relações sociais de forma sadia, ampliando o repertório cultural infantil e possibilitando uma identificação positiva sobre si e sobre o outro. Segundo Andrade (2001, p:115), “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial.”

[...] a soma das identidades individuais, dentro de um contexto determinado, forma a identidade cultural de um grupo étnico ou uma sociedade, que se transmite pela cultura, pelo ensino, pela educação. Daí a necessidade do sistema educacional levar em conta as diversidades que compõem uma mesma cultura a fim de não criar problemas de ordem psíquica nos educando. (Teodoro, 1987, p: 47 *apud* Abramowicz e Oliveira, 2006, p: 47)

A Professora entrevistada lembra-se que em alguns momentos julgou necessário trabalhar com os/as responsáveis as questões relativas às relações raciais. Para ela é imprescindível que a família faça parte deste processo de reforço identitário.

[...] algum tempo a gente trabalhou com os pais... em que eu distribui pra eles... foi uma das estratégias, nós utilizamos várias [...] distribui revistas que são de circulação comercial mesmo, como revista de beleza, *Avon*, *Luson* [...] aí pedimos que eles procurassem imagens que identificassem seus filhos... em livros de histórias também... intencionalmente colocamos os clássicos e aí eles

¹⁰ Entrevistada. **Entrevista I** (junho, 2017). Entrevistadora: Fabiana Pedreira Gelard. São Francisco do Conde, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice A desta monografia.

não conseguiram identificar, né. A partir daí veio as discussões, né... a importância da gente valorizar, é... a... o trabalho da criança, a autoimagem da própria criança e que a criança não se vê nesse material impresso ... eles não se veem desse material, então o estereótipo de beleza é o branco, é o cabelo liso, não é? E a pessoa negra... são os traços que eles não se identificam ali, né. Passei até um filme pra eles também é... eu achei no Youtube... foi... é... é... Racismo Institucional... que a criança tem uma boneca branca e uma boneca negra e a criança não se identifica com a boneca negra uma vez que é uma criança negra, então é um choque. Então a partir desse choque de realidade, acho importante até para sensibiliza-los, né... Foi muito bacana...Depois eles construíram estampas, é... Desfile, penteados [...] (informação verbal)¹¹

Trabalhar com um referencial imagético positivo em relação as diferenças presentes no ambiente escolar proporciona formas outras de concepção do mundo, do belo, do ser e estar no mundo. É uma forma de mostrar que outras imagens e leituras do mundo são possíveis e necessárias. O trabalho imagético da Escola pode ser uma via de resposta a inquietação proposta anteriormente nesta pesquisa e recuperada aqui:

Poderia a escola subverter a lógica desta pedagogia visual e auxiliar na construção de um olhar emancipador capaz de dar conta da pluralidade de contextos socioculturais e de uma construção positiva de si e dos outros?

Ateremo-nos na exposição de algumas imagens como uma possibilidade de resposta a questão supracitada:

¹¹ Entrevistada. **Entrevista I** (junho, 2017). Entrevistadora: Fabiana Pedreira Gelard. São Francisco do Conde, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se no Apêndice A desta monografia.

Imagem 11 - Quem sou eu? – As fichas de chamadas



Não se trata substituir um padrão hegemônico de concepção do conhecimento, mas sim de superação. Para tanto é necessário não tratar as diferenças presentes na escola enquanto desvios, mas como algo que possa enriquecer as práticas pedagógicas e das relações criança-criança, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento ao racismo e a construção de uma sociedade mais plural.

As fichas de chamadas são produzidas pelos/as próprios/as estudantes. Isso significa dizer que cria-se um referencial imediato entre a palavra (o nome) e a imagem que a criança constrói de si.

Imagem 12 - Viva as diferenças



Fonte: Fabiana Gelard, 2017

Narrativas visuais produzidas pela atual gestão escolar

A Sala de Leitura da Escola campo de pesquisa está organizada em um novo ambiente da escola. Anteriormente, segundo a professora entrevistada a sala ficava no primeiro andar da escola. No interior da atual sala poucos livros, algumas mesas e cadeiras.

Há somente uma imagem e a mesma retrata os personagens do Sítio do Pica-pau amarelo, na qual o único personagem negro exposto é o Saci Pererê. Ao olharmos este espaço e compará-lo com os demais espaços da escola percebe-se que lentamente a escola vai trazendo de volta a produção imagética feita pelos adultos; percebe-se também que nestas narrativas o negro volta a ser invisibilizado. Vejamos as imagens:



Ordens das imagens no sentido anti-horário (da direita para a esquerda):

Imagem 13 - Entrada do novo ambiente da Sala de Leitura

Imagem 14 - Mural da Sala de Leitura

Imagem 15 - Mapa do Brasil

Fonte: Fabiana Gelard, 2017

Por sua vez, as imagens coladas no mapa do Brasil foram escolhidas previamente por um adulto, nestas só há um personagem negro e fora do seu contexto geográfico, uma vez que, ainda que haja uma significativa população negra no sul do país esta está mais concentrada nos estados do nordeste brasileiro. Há de se ter um cuidado com as escolhas

das imagens e com a construção da narrativa que estas criarão a partir de sua organização no trabalho pedagógico.

Não estamos com isso querendo dizer que há um certo ou um errado com o trabalho com as imagens. Mas, toda imagem é passível de uma leitura, logo de uma interpretação, portanto precisamos fazer uma leitura crítica das imagens que levamos para dentro da escola, bem como proporcionar às/aos estudantes mecanismos para a construção desta criticidade.

Na imagem a seguir encontramos o que podemos definir como posições de sujeito. Entende-se por posições dos sujeitos as identificações, os posicionamentos ocupados e pelos quais nos identificamos.

Prancha 6 - As posições dos sujeitos



Fonte: Fabiana Gelard, 2017

Consideramos que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é como justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidades. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidades está inscrita nas posições que assumimos e com as quais identificamos. Temos que viver esse conjunto de identidades com todas as suas especificidades. (HALL, 2003, p.43 apud PEREIRA, 2008, p.52)

Pereira (2008) nos lembra que as imagens funcionam como regimes escópicos – formas socializadas de ver -ou como chama Cunha (2005) e Hernández (2005), visualidades - assim como funcionam como uma espécie de “tecnologia de clivagem, fixação, homogeneização e controle e produção de posicionamentos identitários”. Por apresentarem um estatuto de verdade, as imagens instituem formas de poder que definem e posicionam os sujeitos identitariamente.

As imagens selecionadas na prancha anterior demonstram de forma muito marcada as posições dos sujeitos numa perspectiva de gênero. Embora o recorte de gênero não seja o recorte específico deste trabalho, percebemos de maneira marcadamente definida as posições acerca do ser-menino e do ser-menina. Embora os desenhos dos personagens tenham sido criados pelos alunos e alunas, cabe a nós destacarmos que a “decoreção” do ambiente é feita com a participação de um adulto. Dessa forma, percebemos um recorte de gênero bem específico: os meninos brincam de carrinho, ou de soltar pipa e as meninas, brincando de boneca ou pulando corda. Destaca-se na imagem de baixo na prancha que as meninas foram postas de maneira agrupada e bem juntas, a passo em que, os meninos estão mais espalhados. Para ser menino, há de se ter comportamentos “específicos” do ser-menino. Assim é o seu revés. Dessa forma naturalizando as posições dos sujeitos a partir dos marcadores sociais de gênero.

6 DESTRUINDO MUROS E CONSTRUINDO PONTES

Por que não construir pontes ao invés de muros, Fabiana?

(Chitungane Chachuaio, 2017)

Este não é um trabalho que se conclui aqui. Ao contrário, é um primeiro passo para a construção de um estudo mais amplo acerca da influência das imagens na construção identitária das crianças em idade escolar. Este início de percurso nos mostra que existem possibilidades de pular os muros impostos pela sociedade e construir pontes que nos levem a novas formas de (re) existir.

As diferentes narrativas visuais observadas na Escola campo de pesquisa não se invalidam mutuamente. Ao contrário, como na vida, as imagens produzidas na escola exercem poder sobre as pessoas de formas diferentes. No que se refere as relações raciais e no jogo da (in)visibilidade pudemos perceber que, apesar de a escola apresentar nos muros que a cercam a invisibilização da população negra, trabalha a todo momento, em seu interior, com a valorização identitária da criança podendo contribuir de forma significativa com o pertencimento étnico-racial das crianças, bem como o fortalecimento de sua identidade e autoestima.

A Escola campo de pesquisa nos mostrou ser possível trabalhar o reforço da identificação racial de maneira positiva dentro do espaço escolar. No entanto, nosso pressuposto inicial, após a análise das imagens, pode ser reconfigurado, mas, ainda não respondido de maneira satisfatória. Destarte, pudemos perceber que nem toda imagem produzida no espaço escolar, necessariamente, apresentarão discursos da cultura hegemônica. Isso se dá na medida em que toda relação é uma relação de poder e para que tal relação se dê há a necessidade de dois polos que se atraem e repelem mutuamente. Dessa forma, existem possibilidades outras de resistência as hegemonias culturais.

Ainda que a escola trabalhe o reforço positivo das identificações, não tivemos tempo suficiente para perceber se a escola consegue articular a superação dos lugares sociais pré-determinado. Embora especulemos que existe a possibilidade desta superação de estereótipo, precisaríamos ter passado um maior tempo acompanhando a escola para perceber visualmente a mudança das imagens e termos uma análise mais aprofundada.

As narrativas visuais da escola contribuem de forma significativa para a (re) produção das diferenças. Mas, este pressuposto ainda precisa ser amplamente discutido. O trabalho da Escola campo de pesquisa com a valorização identitária contribui para que as diferenças sejam valorizadas dentro da escola, ampliando a possibilidade do trabalho pedagógico para além da tão falada diversidade.

Entendemos que a escola, de maneira geral, precisa sair do discurso de exaltação da Diversidade para, muito mais do que reconhecer o direito às diferenças identitárias, poder promover, incitar, produzi-las.

É a possibilidade de recriar novos sentimentos que englobam o encantamento de si e a volta do prazer em se reconhecer a partir da perspectiva de um novo olhar, que não mais é o do “dominador”, e verdadeiramente se encontrar no meio da pluralidade e diferenciação, livrando-se da clausura objetiva. (Abramowicz e Oliveira, 2006, p: 59-60)

Este trabalho não se encerra por aqui. O trabalho com as imagens e o aprofundamento dos estudos cerca da diversidade e da diferença nos trouxe a necessidade de aprofundamentos e novos questionamentos em outros vieses de posição dos sujeitos. Este trabalho demonstrou-nos que, de fato, precisamos de um contato mais aprofundado com a escola, em especial com a criança, para a observação direta da influência dessas imagens em sua formação. Isso se dá uma vez que, ao entendermos que os discursos imagéticos exercem diferentes ações em diferentes pessoas, logo nossa análise das imagens são, tão somente, uma possibilidade de contemplação, um ponto de vista. Este trabalho também nos trouxe inquietações nas perspectivas de gênero e estéticas. A partir da análise da imagem abaixo, encontramos dois padrões que precisam ser melhores investigados. Vejamos as imagens e ampliemos os questionamentos:

Imagens 16 e 17 - Outros olhares



Fonte: Fabiana Gelard, 2017.

Essas Imagens nos mostram duas repetições de padrões que poderão ser melhor investigadas. Percebe-se em todas as imagens produzidas pelas meninas que, invariavelmente se retratam de vestido e os cabelos, independente da cor que usam para representar sua pele, estes serão sempre representados como sendo cabelos lisos soltos ou com “maria chiquinhas”. Isso nos deixou alguns questionamentos: De que forma a escola contribui para as que as identidades de gênero das meninas sejam fixadas? Além disso, há a necessidade de tentarmos entender essa retração do cabelo liso nas criações das meninas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados),2006.

_____. RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. In: **Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa**. N.2 . p. 85 – 97. Jul – Dez. 2011.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 111-136.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 1998.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: Corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Paraná, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2. p. 240 – 255 . Jul – Dez, 2011.

CARONE, Iray. Igualdade *versus* diferença: um tema do século. In: AQUINO, Julio Groppa. (Coord.). **Diferenças e Preconceito na escola**: Alternativas teórico práticas. São Paulo: Summus,1998. p. 171-182.

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

CUNHA, S.R.V. da. **Educação e Cultura Visual**: Uma trama entre imagem e infância. 2005. 249 f. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____. Cultura, Gênero, Educação e Arte. [S.l]

_____. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. [S.l]

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. Diferença e preconceito: A efetividade da norma. In: AQUINO, Julio Groppa. (Coord.). **Diferenças e Preconceito na escola: Alternativas teórico práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.203 – 215.

FRANZ, Joane Neves; ANDRADE Elaine dos Santos de; OLIVEIRA, Marcia Silva de. Leitura de Imagens como recurso didático para a Educação Infantil. XIII SAFETU, HEALTH AND ENVIRONMENT WORLD CONGRESS; Porto – Portugal, Julho/2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 2011.

GERVAZIO, Caroline de Souza; LACANALLO, Luciana Figueiredo; ALMEIDA, Maria Ângela Garcia de. A utilização de desenho animado na cultura visual Educação Infantil. In: IV MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CESUMAR. Paraná

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: _____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 9-17.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educación e Realidade**, jul./dez. 2005.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educación da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 57 – 87.

_____. Gênero, sexualidade e poder. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 37 – 56.

MICHEL, Foucault. Disciplina. In: _____. **Vigiar e Punir**. 20. Ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1999.

MOURA, Gloria. “O direito à diferença”. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 61-76.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004, p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: **Cadernos Penesb 10**. [S.l.]

NEVES, Railda. Identidade negra, indiferença e silenciamento. In: ALMEIDA, Leandro de. **Caminhos para a efetivação da Lei nº 11.645/2008**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino traço, 2016. p.175-196.

NOGUEIRA, João Carlos. A construção dos Conceitos de raça, racismo e a discriminação racial nas relações sociais. In: NOGUEIRA, João Carlos. **Multiculturalismo e a Pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Editora Atilène, 2002. p.45 – 62. Série Pensamento Negro em Educação. V. 8.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: NOGUEIRA, João Carlos. **Multiculturalismo e a Pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Editora Atilène, 2002. p. 19 – 44. Série Pensamento Negro em Educação. V. 8.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. **O desenho pedagógico e as posições de sujeito em escola ribeirinha de Macapá**. 2008. 128 f. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOVICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo. V: 39, n.1. p. 15-30. jan./mar. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In: _____. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 125-190.

SANTANA, Jardelina Garcia. (Re)discutindo conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação. In: ALMEIDA, Leandro de. **Caminhos para a efetivação da Lei nº 11.645/2008**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino traço, 2016. p. 163 – 174.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SIO, Rosa Terezinha Gomes de. **A importância do desenho no desenvolvimento infantil**: crianças de 02 a 07 anos. FACEL. [S.l.]

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA

LEGENDAS: P – Pesquisadora

L – Entrevistada

- Como surgiu a ideia dos murais serem produzidos com as imagens feitas pelos/as estudantes?
- Quais os objetivos?
- Houve participação das professoras da escola?
- Havia discordâncias?
- Quais os ganhos?

P: Como surgiu essa ideia de trabalhar as imagens do mural com a construção das crianças, né. Com a participação das crianças?

L: A ideia parte da... do... do próprio da própria filosofia da escola, não é. Que a escola é para a criança, a criança é a pessoa mais importante da escola. Como é um espaço de vivência das crianças, nada melhor que eles organizassem, né, o espaço. E uma vez que a gente trabalha com a valorização, com a construção, com esse processo de reconhecimento das... reconhecimento da sua própria produção no seu espaço escolar. O espaço escolar precisa ter um... Tudo que está exposto no espaço escolar eu acredito que precisa ter um sentido pra poder... Se a escola é dela, nada melhor que ela organize o espaço da escola. Então... parte... não era só apenas eu como diretora no período, mas a equipe que se fazia presente na escola. Houve assim uma resistência assim de alguns professores com essa questão... assim... da valorização do trabalho infantil, mas a gente fez assim, um trabalho bem bacana e aí o pessoal abraçou a causa. Porque na verdade, você precisa conhecer para valorizar. Muitas vezes as pessoas desconhecem essa necessidade de... do espaço escolar ser construído... ser construção, não reprodução do que 'tá aí fora... a mídia, a desvalorização da própria identidade... né... étnico racial também da criança (inaudível) ver essa representatividade nos desenhos infantis (inaudível), na literatura... representa a criança, é muito complicado você pegar um... achar uma literatura com essa valorização. Então a gente trabalhou nessa perspectiva e foi muito bom, que a gente graças à deus,

conseguimos influenciar quem está chegando... Que... observe o mural lá fora (inaudível) por meio de alguns (inaudível) que teve na escola... que tinha um mural assim ((aponta para o mural da sala de leitura produzido pela escola, sem participação dos alunos)) na entrada esse ano recepcionando a criança. E aí foi discutido isso... de professores que já estão na casa... já algum tempo... Por que isso, né? Por que não a criança se representar? E as pessoas também aproveitaram alguns desenhos... algumas produções (inaudível) Eu acho uma atitude bacana, porque você está aproveitando... valorizando a produção da criança, né. É mais ou menos isso.

P: E... Você falou que teve... Teve algum questionamento das professoras... de pai de aluno... em relação a esse trabalho? Assim, dessa valorização do trabalho das crianças...

L: O questionamento de alguns professores? [P: hum] No período que a gente ficou? [P: isso... no período...] teve alguns profissionais que... “Não, não, eles não são capazes de fazer!” “É... é... a criança tem que chegar e encontrar um ambiente alegre e bonito” ((reproduzindo algumas falas dos professores questionadores)). E aí você questiona a beleza, o que é o belo... em que consiste essa beleza no olhar da criança e no olhar do adulto (+) E foi resistência mesmo... muitos... (ruído) tiveram muita resistência (ruído) chegar e apresentar pra eles outras possibilidades, não é... Dizer não a gente pode sentar com eles, questionar, fazer trabalho orientado, mostrar pra eles como é que eu faço meu corpo... Porque toda... a educação infantil é trabalho corporal, o tempo todo você trabalha com o corpo... o corpo-movimento, e a criança representa por meio do desenho, né... essa expressividade corporal... por isso o espelho... a gente precisa ter espelho na sala, né... pra eles se... se verem no espelho... se perceber no espelho... E outras atividades que(inaudível)[P: É... desculpa. Eu vi por exemplo, numa outra sala, que as fichas de chamada, que são algo que sempre chama minha atenção... é uma produção das crianças, então... assim... você já percebe que ele se retrata ali... ele ou ela de alguma forma, como se identifica. Ainda que seja um papelzinho que não é nem marrom, nem branco... é uma cor indefinida, mas você tem ali um cabelo que eles produziram, um bonequinho que eles produziram... Isso já interessante perceber esse cuidado na sua identificação. Do tipo... não é um boneco genérico... todos os meninos de um jeito, todas as meninas de outro jeito...] cada um faz da sua forma... cada um tem o seu jeito de fazer e de saber fazer e essa importância de dar visibilidade a isso para que a criança perceba que ela não precisa fazer igual ao outro, que ela tem seu jeito de fazer e essa diversidade que a gente vem (inaudível) com essa valorização do ... eu sei fazer assim e futuramente eu vou fazer melhor, não é?

Essa valorização desse desenho da criança, como ela faz, que ainda é um nó para alguns profissionais (inaudível) que tem professores que, perceba... é... acha que ele não é capaz. Teve um ano aqui, um G3, um menino do G3 eles não desenham, eles não vão fazer um desenho que compreen... que compreenda que é um desenho... eu disse será? E aí a gente vem desafiando, né? Será que não é possível? E os desenhos do G3 foi... Porque você precisa ver.. a evolução do grafismo, a evolução do desenho da figura humana, que não adianta você ter um desenho estruturado, dizer que foi uma criança que fez aquele desenho todo certinho se ele ainda está na garatuja, se ele ainda está em outras fases(inaudível), mas você pode fazer um trabalho dirigido e estimular((não entendi)) que ele vá se desenvolvendo [P: E a partir dele (ruído) esteticamente aceitável para aquela idade ou (inaudível)] L: Com certeza, pra que ele seja identificado naquele ambiente... sentimento de pertença, né. Aquele lugar... aquele dali fui eu quem fiz. E quando eles fazem eles não destroem, não rasgam, têm o maior cuidado, não é... pra não retirar da parede ou (inaudível) os trabalhinhos, porque vem uma outra temática, né. Que eles não são estáticos para ficar ali o ano todo ((referindo-se aos desenhos expostos nos murais))tem períodos... tem algumas temáticas, a gente renova as atividades (ruído) disposição (ruído)

P: É... eu reparei que quando eu vim à duas semanas a gente tinha uma série de imagens no corredor () Hoje o corredor está completamente vazio... [L: É... uma outra temática vem aí, entendeu? E aí... precise... vem a nova construção. Então a gente precisa sentar para planejar essas atividades... agora estamos de retorno ((houve o recesso das férias do período junino)). Individualmente cada um planeja seu retorno e a gente esta aguardando... marcar a data pra que a gente faça o planejamento com a temática e aí a gente vai envolver as crianças nessa temática e aí vem as produções que vão para os murais.]

P: É... da outra vez a... nova coordenadora pedagógica me disse os trabalhos bimestralmente iriam para os murais... assim, são expostos nos corredores(inaudível)

L: Nesse período eu não sei te informar... Porque como eu te falei, eu estava afastada. Mas a prática da gente... a nossa prática anterior... até o ano passado a gente fazia assim, era quinzenalmente. A gente tem um tema quinzenal, então a gente tem um bloco de atividades(inaudível) a partir daquela quinzena... tem o contexto da unidade... o contexto da unidade vai para o mural... vai para os murais. Mas, é muito flexível isso... depende muito da temática, depende muito do objetivo que a gente traçou para aquele período... e... é, por exemplo, tem períodos de atividades, que é muito atividades de movimento, né... muito movimento, fazer musical, né... que a gente trabalha muito com o fazer, com a

escuta e com o fazer musical (ruído) trabalhei isso com meus alunos... a escuta. Então a partir desse movimento (inaudível) aí vem como é que eu registro meu corpo em movimento? Né, então depende muito (ruído) pra saber (ruído) pra esse desenho aqui levar para o corredor ... como é que a gente vai combinar com os colegas, porque é um trabalho coletivo... você sabe que todo trabalho coletivo é complicado... que te aquele que não... aquele colega do lado que já não abraça a causa, aí você vai e “não, mas a gente precisa colocar o trabalho no corredor. Graças a deus a turma que ‘tava aqui no ano passado abraçou a causa. Eu tenho imagens maravilhosas, muito boas, porque eu registrava tudo, o tempo todo... até para apresentar para os pais... para mostrar p’ros pais o que a escola trabalha para os pais valorizarem... aquela dobradura, aquele trabalhinho que ele levou pra casa, muitas vezes os pais não entendem o que é aquilo, acha que é qualquer papel... qualquer coisa, então quando eles compreendem, eles valorizam...

P: Ontem a gente chegou falar da importância dessas imagens (ruído) produzidas pela escola. A gente tem uma imagem da mídia... uma imagem que a escola... que a família compra de uma forma... que a sociedade compra e aí a escola vem e traz, de uma maneira muito gratificante pra mim, assim, essa outra imagem... esse identificar-se das crianças, assim... ao longo da escola a gente tem um monte de bonequinhos em vários tons de marrom, né... que a gente não vê em lugar nenhum. Então... é ... como que pra escola, naquele momento... qual era a importância da imagem naquele momento para a escola, a partir da sua visão enquanto gestora?

L: É... apresentar essa diversidade, não é? É como eu te falei anteriormente, você tem que representar a imagem da criança da forma como ela se vê. E a gente também tem que valorizar... vim com... é... situações em que a criança se perceba (inaudível) na sua cor da pele, no seu tipo de cabelo... a gente fez uma oficina aqui... no ano retrasado ... oficinas de penteados [P: hum] Trabalhamos com As tranças de Bintou, uma história linda... é um conto africano, acredito. E pra eu achar esse livro foi muito difícil... eu peguei na internet... no Mercado Livre (inaudível) porque já lia a sinopse... fiquei apaixonada por esse livro... achei, comprei pela internet... e aí tem biotes. O que são esses biotes? São... a gente chama de cocozinhos [P: coco... risos]... eles ficaram encantados... tinha crianças que vinha com biotes e tinha mãe que “ pró, pelo amor de deus, o que são esses biotes?”... aí eu digo (inaudível) é por conta da história (inaudível). Então foi um trabalho bem bacana que fizemos em torno disso. Então, assim, a pe... é... é... você fazer é trabalhar em torno dessa representação da diversidade dentro do ambiente escolar é maravilhoso, porque é um

ambiente de construção ... é um lugar de construção. Não é um lugar onde a criança vai chegar e encontrar tudo pronto... tanto que anteriormente, quando nós estávamos aqui na gestão, as crianças quando chegavam não tinha painel em lugar nenhum... não tinha, porque ... é... eles tinham que perceber que aquele espaço eles ia construir. A gente preparava o espaço, né... botava um friso, né... deixava o papel no local e durante a quinzena tinha os dias, dia de montar o cantinho da fantasia, dia de montar o cantinho da matemática... dos jogos e matemática... o que vai ter ali... o que vai ter... que desenho a gente pode 'tá colocando. Essa discussão... é demorado, é trabalhoso, é cansativo, mas é gratificante (ruído)

P: Você me falou que fez um trabalho com os pais também [L: sim, fiz]

L: (inaudível) algum tempo a gente trabalha com os pais... em que eu distribui pra eles... foi uma das estratégias, nós utilizamos várias... Pedi que eles... distribui revistas pra eles... revistas que são de circulação comercial mesmo, como revista de beleza, Avon, Luson... essas revistas que o pessoa vende... as meninas vende e ai pedimos que eles procurassem imagens que identificassem seus filhos... em livros de histórias... os clássicos... intencionalmente colocamos os clássicos e aí eles não conseguiram identificar, né. A partir daí veio as discussões, né... a importância da gente valorizar, é... a... o trabalho da criança, a autoimagem da própria criança e que a criança não se vê nesse material impresso ... eles não se veem desse material, então o estereótipo de beleza é o branco, é o cabelo liso, não é? É a pessoa... são os traços que eles não se identificam ali, né. Passei até m filme pra eles também é... eu achei no Youtube... foi... é... é... Racismo Institucional... que a criança tem uma boneca branca e uma boneca negra e a criança não se identifica com a boneca negra uma vez que é uma criança negra, então é um choque. Então a partir desse choque de realidade, acho importante até para sensibiliza-los, né... Foi muito bacana...Depois eles construíram estampas, é... Desfile, penteados... [P: risos] ... Foi maravilhoso o trabalho... muito bom mesmo... eu sinto falta, sabe... eu sinto muita falta desse período, assim... de envolvimento das pessoas que trabalham nas escolas... eu sinto muita falta. Eu trabalhava num projeto ((a professora se refere ao projeto de contação e história que trabalhou desde 2014)) e nesse projeto eu trazia muito isso... muito... mas hoje eu faço isso na minha sala, entende (inaudível) com meus alunos e... essa valorização... é... da criança, na educação infantil é muito delicado! É o momento da primeira infância, ele 'tá construindo sua identidade, então a valorização é... tem que acontecer, a criança tem que ter uma auto estima bacana pra eles conseguirem perceber que eles são pequenininhos, mas eles

podem... risos... [P: e a gente ‘tá no Recôncavo, ‘tá em SFC uma cidade eminentemente negra, né...]L: exatamente [P: e aí você entrar em algumas escolas que... a criança não se identifica com aquelas imagens tradicionais... o R é sempre um rei loiro, o X é sempre a Xuxinha... [L: hum...] , então... [L: E aí, infelizmente, ainda tem escolas que trazem essas imagens é... é... de Galinha Pintadinha, é... de desenho animado. As crianças já são bombardeadas com isso em casa, a escola seria (inaudível) de vir com outro olhar, né... e as pessoas vem reproduzindo... até dvd... essa semana mesmo as meninas colocaram um filme pr’os meninos assistirem e aí “pró você vai querer?” e eu disse eu não... não... meus alunos não assistem a um filme que eu não assisti antes, eu preciso saber de que se trata, não é entretenimento apenas. Na escola tudo é intencional, né... e aí eu não gosto... eu... eu ... prefiro selecionar, ver direitinho o que eu vou fazer e eu não gosto de trazer esses... esses... Galinha Pintadinha... é... esses outros recursos que as pessoas utilizam que fica reforçando a mídia, não é... a gente tanta outra coisa... [P: é o que eu falo sempre, né. O muro dessa escola é que me trouxe até aqui, exatamente por encontrar ... que escola é essa com essa reprodução de imagens... Como eu falei ontem eu chegava... eu cheguei aqui com a resposta pronta achando que eu só ia corroborar com as minhas respostas e aí o muro me diz uma coisa, mas os murais me dizem outra completamente diferente... [L: O porque Monteiro Lobato é, assim... conflituoso falar, porque a escola... o patrono da escola é Monteiro Lobato, o logo da escola é a Emília... você não tem como fugir disso e nem do legado, também, que ele deixou. Ele deixou seu legado negativo, a gente sabe que ele deixou negativo. Mas, também tem um legado bastante positivo... depende do olhar de quem está fazendo o trabalho. Depende da forma como você vai trazer o Monteiro Lobato, a obra principal que é o Sítio do Pica Pau Amarelo, né... de Monteiro Lobato pra escola, tanto que a gente fez um trabalho... eu... Emília... () Emília é o brinquedo que fala () ... O logo da escola ... antes eles tinham uma farda que a camisa tinha o logo da Emília... Você tem que trabalhar isso com eles de qualquer forma, e tem um período que a gente trabalha Monteiro Lobato, mas Monteiro Lobato o negro vem de forma positiva... depende da forma que você... você não precisa reproduzir... você vem com a releitura do que Monteiro Lobato fez, de forma positiva com a criança, tanto que a gente coloca Tio Barnabé e Tia Anastácia em papel de destaque, né... trazendo sua sabedoria. A gente vem trazendo... a gente transformou a Emília em uma boneca negra. Como é que eu transformo... se eu quisesse fazer essa boneca Emília parecida com a gente como seria, não é? A gente fez birote no cabelo da Emília... fizemos pintura do corpo de Emília... Descobrimos os tons de

marrons da nossa pele, não é... nós temos vários tons de marrom e aí foi bem bacana e acho que... é a forma... o olhar...

P: Hoje por exemplo... eu não vim na escola antes, mas assim, a gente percebe que a escola hoje... pelo menos a atual gestão... a partir do... da leitura que eu faço das imagens produzidas pela escola, não pelas crianças, tem essa tentativa desse resgate do sentido do Monteiro Lobato. Então, por exemplo, aqui na porta de entrada ... da sala de leitura... você tem dois personagens brancos, assim... aí aqui dentro a gente volta e a gente vê [L: ()]... tem só o saci ((referindo-se ao único personagem negro dentro da sala de leitura)), então...

L: Foi... a minha inquietação..., mas assim esse convencimento, eu não acho convencimento... é sensibilizar... () se a pessoa tiver aberta para isso, pra querer fazer... é diferente. Como a escola... como você, enquanto professora, se isenta dessa responsabilidade... se você já tem isso na sua mente, se você já fez isso na escola... você enquanto professora, você é responsável por esse espaço ((ruído)) ... e as vezes você cria um conflito, né...

P: [ontem por exemplo, quando eu subi que fui pegar os dados, a diretora veio mais uma vez querer saber o que eu estava fazendo aqui e ai eu relembrei a ela e ela me disse assim “não , mas a gente não segue modelo nenhum de gestão anterior nenhuma, isso é direcionamento da rede” e eu falei, bom , que bom, né... aonde eu acho isso? Se é um direcionamento da rede, aonde eu acho, porque no plano municipal de educação eu não encontrei nada relacionado com o trabalho ...]

L: precisamos discutir sim, como eu tava conversando até com N... () o quanto nos inquieta esse espaço ((o espaço da sala de leitura)) me inquieta que... eu cheguei ao ponto que eu chorei... quando eu cheguei no primeiro impacto na escola. Porque a primeira providência da escola foi desmontar a sala de história, que era lá em cima... Que era o projeto de contação de história e lá dentro do projeto tinha a biblioteca e esses trabalhos das crianças eram postos lá também... era um espaço também de (inaudível) tinha fantasias, roupas... é ... adereços ...e aí ela desmontou e montou esse espaço aqui ((com a voz um pouco embargada)) mas assim, a gente tem que ter esperança que as pessoas comecem a pensar a educação como ela realmente deve ser /.../ Tenho entrevistas com algumas pessoas negras da cidade que ocupavam alguns espaços na cidade é... a gente trabalhou SFC, a gente pensou poxa quem são as pessoas... personalidades do município... pessoas negras... que poderiam... tem algum legado na cidade, que poderiam trazer uma colaboração. A gente fez entrevista... os meninos faziam as perguntas... Osmar Ramos, que já foi prefeito...

Professor Jorge, fizemos com Osmar Machado que era jogador de futebol muito conhecido no Bahia... ele veio, bateu um babinha com os meninos... foi uma delícia. Rilza, prefeita na época ela veio também, falou sobre a infa... tudo em torno da infância... quando eu era pequenininho eu gostava de que? Fazia como? Como era meu cabelo? Todos tinham que falar em torno disso pra que eles vissem aquelas pessoas e que eles também podiam chegar lá. Então foi muito bom... a filmagem que eu perdi... Mas, as fotos eu tenho todas /.../

P: e pra gente finalizar, me conta, de novo, a história de como surgiu a Monteiro Lobato...

L: A Escola Monteiro Lobato foi construída em 73 é... isso foi relato do próprio prefeito da época, Claudemiro Oliveira Dias. O então prefeito construiu essa escola... ele mesmo () ele tinha uma necessidade de que os filhos dele estudassem e aqui não tinha escola de educação infantil... e então ele ... ela era menor, era pequena... era só a parte da frente ()Então ele convidou uma amiga dele, a pró Lícia e a pró Lícia fez um trabalho em torno do... colocou o nome da escolaaa... como Escola Monteiro Lobato, porque ela gostava muito da boneca Emília, né e aí ela colocou o nome da escola de Monteiro Lobato. O prefeito da época ele veio aqui, deu essa entrevista, falou conosco sobre é... tudo de melhor era pra essa escola, aqui tinha os melhores lanches... tudo... tudo tinha... todos os recursos eram direcionados para essa escola. Então era uma escola elitizada, não era todo mundo que vinha aqui... até porque tinha uma cotinha... uma colaboração financeira de cada criança na escola... eu me recordo que minha irmã queria colocar minha sobrinha aqui e não conseguia porque não tinha recurso e aí não vaga... vaga aqui era muito difícil ... era muito complicado achar uma vaga nessa Monteiro Lobato... muito complicado... Então tudo vinha para cá, tudo era direcionado... Aqui já foi polo de pesquisa também da região, segundo depoimento de profissionais que trabalharam alguns anos e que () e a escola ela... era... a menina dos olhos de todo mundo, né. Tanto que hoje... hoje a escola Monteiro Lobato... quando as mães vêm “ahh, eu quero na Monteiro... eu quero na Monteiro” porque eles compreendem que a escola... observe as salas de aula... os ambientes são grandes... porque eles são dentro da forma legal... como tem que ser, então ela foi construída para isso, para atender esse público da educação infantil. Então ela tem esse diferencial em termos da estrutura física... a estrutura física daqui é bacana, muito boa... não tem como dizer eu não vou fazer movimento com meu aluno na minha sala... tá chovendo, não posso levar pro pátio... eu tenho que... eu não posso fazer atividade () possibilitar esse trabalho. Agora como fazer depende do olhar de quem está fazendo.

APÊNDICE B – Entrevista com o Artista

(Entrevista realizada via *WhatsApp* dia 12 de Julho de 2017)

ROTEIRO

1. Como se deu a escolha das imagens que você projetou no muro da Escola campo de pesquisa, aqui em São Francisco do Conde?
2. Esse trabalho foi contratado pela escola ou pela Secretaria de Educação?
3. Então a prefeitura te deixou livre para criar?

1- Eles me pediram algo relacionado a Monteiro Lobato! Daí me veio a ideia de mesclar as imagens. Procurei buscar o lúdico e focar nos personagens que são de influência forte ao visto [sic] de telespectadores.

2- Fui contratado pela Prefeitura.

3- Eu apresentei dois projetos e eles aprovaram 1.