

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA

HIERARQUIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA

**MARINGÁ
2021**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

HIERARQUIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

HIERARQUIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada por DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2021

DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA

HIERARQUIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Bárbara Carine Soares Pinheiro – UFBA

Prof. Dr. Gislaine Gonçalves – UEM

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586h Silva, Daniele Aparecida de Azevedo da
Hierarquia nas relações étnico-raciais e a educação infantil / Daniele Aparecida de Azevedo da Silva. -- Maringá, PR, 2021.
185 f.: il. color., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Hierarquia racial. 2. Relações étnico-raciais. . 3. Educação infantil. 4. Estudos culturais. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.83

Dedico este trabalho às crianças, negras ou não
negras. Que tem por direito o convívio e
desenvolvimento em uma sociedade não
racista.

AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado é a realização de um sonho. Um sonho que não é só meu, mas compartilho por vários anos com pessoas queridas e cuidadosas as quais tenho ao meu lado.

Agradeço, primeiramente, aos anjos da minha vida, Dona Meire e Sr. Antônio, minhas irmãs Daiane e Dara meus pais, força diária, fonte de amor, cuidado, respeito.

À minha avó, dona Ângela Sanches Cardoso de Azevedo. Professora pioneira na cidade de Maringá. 83 anos de muito conhecimento, sempre me colocando no caminho da educação.

Ao meu tio, Leandro Silva, professor, o primeiro a ter título de Educação Superior na família. Parafraseando Rico Dalasam: *“Vem e aceita que onde ninguém foi eu vou tá. Vê bem e vem, que pra variar esse close eu dei”*. E *“nois tamo”*, tio.

Ao Alison, meu parceiro na vida, presente de todas as formas. Obrigada Nano, por todo o incentivo que você me deu mesmo antes do processo seletivo. No dia da primeira avaliação, dentro do carro, aguardando eu ingressar no bloco: *“Eu acredito em você”*, você reforçou. Eu subi as escadas mentalizando suas palavras. E sigo acreditando nisso, sempre. Muito obrigada.

À Teresa Kazuko Teruya, minha orientadora querida. Mulher forte, doce e leve. Professora, você fez esse percurso ser leve e de muito aprendizado. Gratidão por todas as orientações e pela parceria amiga, sempre.

À banca composta pelas professoras Bárbara, Gislaine e Gizeli, pelo cuidado e disponibilidade para as orientações.

Ao grupo de pesquisa GPEMEC-UEM, orientado pela Teresa Kazuko Teruya. Rosângela, Lucas, Gislaine, Ivanete, Ana Lúcia, Helena, Izaque, Cléber, Rosa, Ademar, Cláudia e Janete, por todos os encontros e aprendizados em grupo.

Às minhas amigas do curso de Pedagogia: Ana Paula, Bianca e Priscila pelo apoio desde o curso de graduação e, sobretudo, neste processo de mestrado, com boas conversas, incentivo e carinho.

Às amizades do mestrado, em especial àquela amizade que levarei pra vida: Tacy. Minha amiga que cursou as mesmas disciplinas, esteve presente nas atividades, em todo o percurso da escrita deste texto, sempre com palavras doces e motivacionais. Amiga, você é para vida toda. Obrigada por tudo!

Às demais amizades do mestrado: Gustavo e Juliana, indispensáveis neste processo. Amigos para a vida.

À todas as professoras e professores que me acompanharam da educação básica até a pós-graduação.

À Escola Social Marista Anita Cordeiro e a todos/as colegas de profissão os/as quais sempre compartilho as vivências e aprendizados do mestrado.

À todas as alunas e alunos que me inspiraram e me inspiram a caminhada.

Olhando no Espelho
(Abdias do Nascimento)

Para a infância negra
construiremos um mundo diferente
nutrido ao axé de Exu
ao amor infinito de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum

Nesse mundo não haverá
trombadinhas
pivetes
pixotes
e capitães de areia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 5 - Detalhamento das Teses e Dissertações em Categorias	74
Quadro 6 - Textos da categoria 'Formação/Prática Docente'	89
Quadro 7 - Textos da categoria 'A Criança'	92
Quadro 8 - Textos da categoria 'A Criança e as Docentes'	97
Quadro 9 - Episódios da Branquitude na pesquisa - (SOUZA, 2016)	103
Quadro 10 - Textos da categoria 'Análise do Ambiente Escolar'	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de identificação cor/raça da população de Maringá (2000)	22
Tabela 2 - Resultados das buscas através dos descritores	68
Tabela 3 - Das pesquisas duplicadas	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A categorização das Pesquisas	70
Gráfico 2 - Categorização das Pesquisas Empíricas: Teses, Dissertações e Artigos	71
Gráfico 3 - Categorização das pesquisas Empíricas: Teses e Dissertações	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Branca escura (1999).....	20
Figura 2 - Dados de identificação cor/raça da população de Maringá (2010)	23
Figura 3 - “A projeção histórica e perversa do modelo de beleza”.....	38
Figura 4 - Porcentagem da população – cor/raça (Brasil - 2015).....	59
Figura 5 - O circuito metodológico.....	65
Figura 6 - As pesquisas por Regiões.....	75
Figura 7 - Jardim de Infância.....	77
Figura 8 - ‘The Problem We All Live With’	141
Figura 9 – Transposição macro > micro.	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

EC – Estudos Culturais

SI – Sociologia da Infância

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

GPEMEC – Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais

C/M – Colonialidade/Modernidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

SILVA, Daniele Aparecida de Azevedo da. **HIERARQUIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2021.

RESUMO

Este estudo contou com a contribuição do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais. Analisou as pesquisas realizadas no espaço escolar da Educação Infantil, para identificar se as relações escolares têm rompido com a hierarquia racial entre as crianças. Focou no seguinte problema: **As pesquisas brasileiras nas instituições de Educação Infantil apontam para a possibilidade de igualdade racial desde a primeira infância?** Para encontrar respostas, selecionou treze produções acadêmicas, entre teses e dissertações, no período de 2013 a 2018, que discutem os conteúdos “identidade”, “educação infantil” e “relações étnico-raciais”. Esses procedimentos visaram analisar os dados obtidos nestas pesquisas selecionadas, a fim de compreender como as relações étnico-raciais são vivenciadas nesse nível da educação. A metodologia utilizada foi a Análise Cultural, que permitiu a elaboração de reflexões sobre os conteúdos das pesquisas. Os resultados das análises destas pesquisas brasileiras selecionadas, que foram à campo nas instituições de Educação Infantil, apontaram que, em sua maioria, a igualdade racial ainda é um objetivo a ser alcançado. Estas pesquisas indicaram, ainda, que a branquitude e o racismo permeiam as relações no espaço escolar, seja nas práticas pedagógicas, no imaginário de discentes e docentes, mesmo que de forma indireta. Concluiu que existe a possibilidade de reverter ou amenizar estes cenários, se as propostas pedagógicas e o currículo dessa modalidade de ensino forem (re)pensados numa perspectiva decolonial, a fim de romperem com as relações de dominação étnico-racial.

Palavras-chave: Hierarquia racial; Educação Infantil; Identidade; Relações étnico-raciais.

SILVA, Daniele Aparecida de Azevedo da. **RACIAL HIERARCHY IN EDUCATION: ETHNIC-RACIAL RELATIONS FROM A BLACK MINDSET TO A WHITE MINDSET.** 184 p. Essay (Master of Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: (Teresa Kazuko Teruya). Maringá, 2021.

ABSTRACT

Our goal here is to promote the analysis of what we call “racial hierarchy” within an educational setting. It is to that extent that this research intends to identify if school relations in Child Education have left the hierarchy of racial relations behind. To do so, we chose thirteen academic productions (theses and essays) – dated between 2013 and 2018 – which discuss “identity”, “child education”, and “racial and ethnic relations”. We used two analysis methodologies: at first, we followed some methodological steps of content analysis so that, later, we could develop considerations of said content from the standpoint of cultural analysis. Said procedures are intended for us to reach the essence of the work analyzed and understand how ethnic and racial relations are currently experience at that educational level. The results of the analyses hinted that the Brazilian researches chosen, which went on-site at Child Education institutions, mostly point out that racial equality has not been reached yet. Furthermore, the analyses also show that a white-dominant mindset and racism run deep in school relations, be it in pedagogical practices or in the mindset of students and teachers, even if in an indirect manner. To that extent, we conclude that is might be possible to revert or ease those problems if pedagogical proposals and the curriculum of said level of education are (re)-designed based on a non-colonial standpoint, in order to leave the ethical and racial dominance relations behind.

Keywords: Racial Hierarchy; Child Education; Identity; Ethnic and Racial Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1.1 “Eu sou branca escura”: deslizos pela identidade na infância	21
1.2. O encontro com os Estudos Culturais	27
1.3. A pesquisa em questão.....	30
2. CRIANÇA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
2.1. Do direito a educação das relações étnico-raciais na Educação infantil	39
2.2. A Sociologia da infância.....	47
2.3. Raça, Identidade e Diferença.....	54
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1. A busca pelas pesquisas	63
3.2. Seleção dos dados.....	67
4. ENTRE A NEGRITUDE, BRANQUITUDE E RACISMO: OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
4.1 BRANQUITUDE EM QUESTÃO.....	79
4.1.1 Categoria: Formação/Prática Docente	88
4.1.2 Categoria: A Criança	91
4.1.3 Categoria: A Criança e as Docentes	97
4.2.4 Categoria: Análise do Ambiente Escolar	106
4.2. NEGRITUDE EM QUESTÃO	108
4.2.1 Categoria: Formação/Prática Docente	115
4.2.2 Categoria: A Criança	119
4.2.3 Categoria: A Criança e as Docentes	120
4.2.4 Categoria: Análise do Ambiente Escolar	121
4.3 RACISMO EM QUESTÃO	122
4.3.1 Categoria: Formação/Prática Docente	125
4.3.2 Categoria: A Criança	127
4.3.3 Categoria: A Criança e as Docentes	129
4.3.4 Categoria: Análise do Ambiente Escolar	137
4.4 Considerações sobre as análises.....	137
5. CONTRAESTRATÉGIAS DE ENSINO	141
5.1. Colonialidade do saber: o currículo em questão.....	142
5.2. O “Giro Decolonial” e o Currículo Escolar.....	146
5.4 Reflexões contraestratégicas para o ensino das questões étnico-raciais.....	158
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
7. REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	177

Figura 1 - **Branca escura** (1999).

Fonte: Arquivo da autora (2020)¹

INTRODUÇÃO

¹ Adotamos a exposição de imagens sempre no início de cada seção, no intuito de sensibilizar, pelas imagens, o/a leitor/a para os conteúdos abordados no texto.

Nesta seção introdutória, o objetivo é apresentar o percurso e o delineamento desta investigação. “Eu sou Branca escura”: deslizos pela identidade na infância” é a primeira subseção, em que trago escrituras próprias como parte da justificativa pessoal e, também, acadêmica, para a elaboração deste texto. A segunda subseção, intitulada “O encontro com os Estudos Culturais” expõe reflexões e conceitos sobre a vertente teórica que ampara a presente dissertação, os Estudos Culturais. Por fim, a terceira e última subseção, “A pesquisa em questão” apresenta os objetivos, problema de pesquisa, justificativas, hipóteses e caminhos da pesquisa. A seguir, as subseções.

1.1 “Eu sou branca escura”: deslizos pela identidade na infância

*“Nega do cabelo duro
Que não gosta de pentear
Quando passa na Baixa do Tubo
O negão começa a gritar:
- Qual é o pente que te penteia?”
(Luis Caldas)²*

Esta pesquisa me instigou³, mesmo que de forma indireta, a revisitar a minha infância. Por isso, escrevi e reescrevi, diversas vezes, as palavras que constam nesta seção de apresentação. “Nunca sofri racismo”. Por vários dias, fiquei incomodada com essa afirmação. Aquela criança que busquei nas minhas memórias, hoje me motiva a escrever essa dissertação com tamanha responsabilidade. A mesma criança da imagem anterior a essa seção, que ouvia os trechos de “música”, descrita acima, e que me magoava.

Demorei a compreender minha identidade e também a pertença étnico-racial da minha família. Na verdade, isso está ainda em processo. Lembro-me sempre de um episódio em que, ao chegar em casa, após a escola, uma moça do IBGE bateu em nossa porta. Ela investigava os dados das famílias, e em meio a eles, a cor/raça das pessoas da casa. “A Daiane é branca, a Dara é branca... a Daniele... é branca, né?!” – interrogou/afirmou minha mãe. Ela não tinha certeza do que dizia, e eu também

² A frase “Qual é o pente que te penteia” é uma adaptação/acréscimo popular à música de Luis Caldas.

³ Justificamos a opção pela escrita na primeira pessoa do singular devido a exposição da autora neste momento do texto.

não. “Seria parda?” – interrogou a moça do IBGE. “Ela é branca!” – afirmou minha mãe. Eu respirei aliviada, afinal, eu tinha 6 anos e era uma criança branca, assim como minhas irmãs.

Os meus cabelos, eu detestava. Eles tinham cachinhos, mas viviam “presos”, porque armavam. Mas essa história conflituosa com o cabelo mudou completamente, quando, aos 13 anos, ganhei a minha primeira chapinha. Ficaram lisos, agora sim podia ir para a escola me exibindo. Passei a amá-los incondicionalmente. “Ô nega!”, “neguinha do tio”, “neguinha da vó”, “neguinha do vô”, “neguinha do pai”, “nega do cabelo duro, que não gosta de pentear. Será que o pente penteia o cabelo da Dani?”. Me incomodava, mas respondia sempre que chamada assim. Por que eu não gostava de ser identificada dessas formas? De fato, a cor da minha pele não diz muito. “Ela é só moreninha” – dizia a minha vó. “*Eu sou branca escura*” – eu pensava, durante toda a infância. Certamente eu sentia a negativa de algumas pessoas, uma espécie de “racismo silencioso”, que vinha acompanhado por um tom descontraído, de brincadeira, mas que buscava evidenciar uma diferença marcada em relação às outras crianças (brancas) nos espaços.

Como o censo do IBGE é realizado de dez em dez anos no Brasil, provavelmente, o episódio em que interrogavam minha pertença racial ocorreu por volta dos anos de 1999/2000, quando eu tinha entre cinco ou seis anos de idade. Nesta época, não me recordo de ter muito contato com pessoas negras. Afinal, a população da cidade em que nasci e fui criada, Maringá - situada na região norte do estado do Paraná – era ainda menor do que os dados que constam no censo do ano de 2010. Tendo isso em vista, acredito que o racismo era ainda mais intenso na região desse período, e isso justifica muito das manifestações que presenciei na infância, sejam elas direcionadas a mim ou comentários em relação às pessoas negras. Em pesquisa aos dados de cor/raça do IBGE no censo de 2000, identifiquei os seguintes elementos:

Tabela 1- Dados de identificação cor/raça da população de Maringá (2000)

Cor/raça	Anos 2000	%
BRANCA	220.864	76,52%
PRETA	7.839	2,72%

AMARELA	9.641	3,34%
PARDA	48.651	16,85%
INDÍGENA	549	0,19%
NÃO DECLAROU	1.109	0,38%
Total população:	288.653	

(Fonte: IPARDES, 2000⁴)

A identidade preta representava, na minha infância, menos de 3% do montante populacional. Mesmo somado às pessoas declaradas como pardas, o número é consideravelmente inferior em relação à identidade branca. Apenas adulta e enquanto estudante da temática racial tenho a possibilidade de refletir essas questões. A dualidade que passei e passo até hoje consiste em: ser uma pessoa “branca” de pele mais escura e alguns traços negros em meio as pessoas negras/pardas e ser uma pessoa considerada “pretinha” em meio as pessoas brancas. Isso é algo complexo de lidar, por esses motivos surgem as dificuldades em compreender minha pertença racial. Em comparativo aos dados anteriores, abaixo, seguem as informações referente a identificação cor/raça da população de Maringá no ano de 2010:

Figura 2 - Dados de identificação cor/raça da população de Maringá (2010)

▼ Cor ou raça	
> AMARELA	12.999
> BRANCA	253.161
> INDÍGENA	535
> PARDA	78.662
> PRETA	11.720

⁴ **IPARDES** – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php> <http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php>> Acesso em 07 de Out de 2020.

(Fonte: IBGE, 2010)⁵

Os dados acima apresentam que, das 357.077 mil pessoas entrevistadas na cidade para o censo 2010, 4,5% declararam-se amarelas, 87,7% brancas, 0,19% indígenas, 27,25% pardas e 4,06% pretas. Mesmo a soma das pessoas declaradas como pretas e pardas não atinge a metade populacional de pessoas negras. Em comparação aos dados apresentados na tabela referente aos anos de 2000 e 2010, é possível identificar que o número de pessoas declaradas como brancas em 2000 é menor em comparação ao ano de 2010, no entanto, o número de pessoas pretas e pardas, também. Com o aumento populacional, todas as categorias – exceto a indígena – aumentaram significativamente. As análises indicam que a cidade de Maringá, é, portanto, até o último censo realizado, composta, em sua maioria, por pessoas brancas. A população do município de Maringá na década de 2000 é significativamente inferior passados vinte anos da elaboração desse censo. Em 2020, a negritude parece ascender nas ruas, nas lojas/comércio, nas escolas, nas Universidades. A presença de pessoas negras resiste em nossa cidade desde os considerados periféricos a aqueles em que a branquitude domina.

Visualizo em meus traços a ancestralidade de um povo miscigenado, embora me negue a aceitar este termo. Minha existência faz parte do encontro entre um povo “branco” e negro, nordestino e sulista. E também daqueles/as dos entremeios. Neta de avô paraibano, avó mineira, avós maternos paulistas e filha de pais paranaenses, carrego as marcas daquilo que entendo por ser, também, periférico. Das dificuldades em tentar conciliar os estudos com o trabalho. Da necessidade em ter conhecimentos acima dos que me foram oferecidos pela escola pública. Carrego, também, as marcas de uma criança que sempre viu o negro como o outro, o inferior. Da adolescente que sempre quis afastar-se de todos os traços e fenótipos deste não branco. A intersecção gênero e classe é uma característica presente na minha vida e elas se manifestam de diversas maneiras. Por isso, procuro compreender, no mínimo, essa lacuna que me falta para me enquadrar nos “moldes” dessa intersecção: ser, de fato, negra.

⁵ Captura de tela: Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,0%2C38%25%20como%20ind%C3%ADg,enas..> Acesso em 24 de Jun de 2020.

Esse não-lugar de pertencimento racial é discutido por Joyce Souza Lopes (2017) no artigo “Quase negra tanto quanto quase branca: autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios”. Neste texto, ela realiza uma autoetnografia onde expõe, teoricamente, esse difícil processo de identificação racial. Ela diz que se coloca como branca quando percebe que para quem é preto/a não “há” opção. Além disso, argumenta que o racismo no Brasil é epidérmico, e que a aparência “mestiça clara” tem conotação de brancura, como em meu caso. Ser mestiço/a, na concepção da autora, é transitar entre “ser e não ser”, “pertencer e não pertencer” (LOPES, 2017).

Por esses e outros motivos é complexo e desafiador entender-me enquanto negra, pois parece ilegítimo ocupar esse espaço, uma vez que o racismo não se apresenta a mim na idade adulta, e fora, de certa forma, sutil na infância. Na idade adulta, sempre fui aceita no mundo do trabalho, pois nunca sofri rejeição alguma por ser quem sou. Mesmo negando a minha identidade mestiça, por causa da barbárie que foi a história de dominação no Brasil, não me ocupei de uma identidade da qual não me compõe na totalidade, simplesmente por ter crescido numa cidade majoritariamente branca e racista. Sou uma mulher de pele clara e antirracista.

Pesquisar a negritude quando se está nesse entremeio incomoda e intimida. É que bom que isso acontece. Ao crescer, não me perguntava mais sobre meu pertencimento racial. Na infância eu era “a neguinha do vô”, mas... e depois? Embranqueci? Certamente a branquitude me pegou. A ideia da mestiçagem no Brasil contribui para que nos distanciemos da origem de nossas identidades. De acordo com Munanga (1999) na contemporaneidade negros e descendentes mestiços encontram dificuldades para construir uma identidade coletiva, que seja politicamente mobilizadora. Isso faz parte de um grande projeto político-ideológico que é datado desde o colonialismo fazendo com que as pessoas busquem se afastar da luta antirracista, invisibilizando-a, afinal sempre vai haver a identidade “parda” para embranquecer uma pessoa negra. Essas questões acabam legitimando discursos como o da democracia racial.

A minha infância não é um caso isolado. É a minha história, mas é, também, a história de muitas crianças deste Brasil afora. Crianças da minha geração. Crianças que nascem agora. O racismo e as hierarquias raciais não foram extintos com a lei áurea, tão pouco pós Constituição Federal (1988), com a Lei nº 7.716/1989, e mais recentemente nas escolas, com a Lei 10.639/03. Para as crianças mais retintas, a

história pode ser ainda mais cruel, pois o sofrimento deriva das discriminações raciais em nome de uma supremacia branca.

Por vezes não conseguia compreender o meu local de fala e, também, a dimensão da dor pela qual o povo negro sofre diariamente, através das múltiplas manifestações racistas. Com base nos estudos sobre o racismo, visualizo a relevância dos estudos da negritude e da branquitude. Quando se é pessoa branca, ou se está neste entremeio, tem-se a oportunidade de problematizar o lugar de privilégio do não negro. Tem-se a oportunidade de falar a partir desses privilégios e, com isso, colaborar para desvelar o racismo presente nas relações estruturais da sociedade.

Discutir racismo, branquitude, negritude e relações étnico-raciais na escola são problematizações importantes para desconstruir as estruturas de sociedade que ainda persistem nas hierarquias. São discussões pertinentes e teóricas que explicam a gênese da discriminação racial no mundo, porém, é preciso pensarmos no modelo de currículo atual de nossas escolas, verificar se esses saberes, de fato, são acessíveis às crianças. E em meio a relações em que a educação racista se perpetua no grupo familiar e escolar, a criança passa a ser vítima delas, seja de modo a reproduzir esses preconceitos, sofrendo por não compreender sua pertença étnico-racial, sofrendo por não aceitar ser negra, e entre outras situações.

O que ocorre, e que posso afirmar ter vivido, é a fuga de reconhecimento da identidade racial. Assim como aconteceu comigo, por não se reconhecer negra ou branca, por não ter a sua identidade valorizada nas escolas, na sociedade e também, às vezes, nas próprias famílias, por visualizar que ser negro/a em nossa sociedade é ser abordado/a e visto/a de formas estereotipadas e, muitas vezes, racistas, a criança negra tem desde muito pequena que enfrentar sérios desafios os quais ainda não é capaz de compreender. Como encarar uma sociedade racista sem ter condições de compreender a violência?

. A branquitude me fisgou e não tive elementos para refletir sobre isso ao longo da minha vida, até ingressar na universidade, mais especificamente no grupo GPEMEC⁶ e ter contato com as problematizações de Nilma Limo Gomes (2018), Stuart Hall (2018), Frantz Fanon (2008), Kabengele Munanga (1999), Lourenço

⁶ O Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais é coordenado pela professora Teresa Kazuko Teruya e é composto atualmente por uma equipe de 12 participantes entre estudantes de graduação, Mestrado, Doutorado e egressos.. O grupo foi criado para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC, liderado pelas professoras Dr^{as} Geiva Carolina Calsa E Teresa Kazuko Teruya.

Cardoso (2017), Maria Aparecida Bento (2002) e tantos outros nomes. Até então, não percebia, mas via uma pessoa negra como a outra. Penso como esse conflito racial e de identidade teria sido melhor visto e aceito por mim se tivesse minha identidade e a dos demais, valorizada na infância. Sou fruto de uma ideia que embranquecer é bom, porque evita sofrimento. Ainda luto para desconstruir essa concepção, pois não só faz parte de mim, mas que está enraizada na sociedade ocidental.

Hofbauer (2006, p. 173) chama atenção as questões do branqueamento como “uma necessidade” na concepção das sociedades em contexto colonial. No Brasil, “a ideia do branqueamento incentivava a crença de que futuras gerações pudessem superar a condição de “inferioridade”. Para o autor, o período da escravidão e pós-escravidão revelam não apenas noções de hierarquia e superioridade do homem branco em relação aos povos negros, mas também à população “mestiça” em relação aos povos negros africanos.

Isso nos indica que, desde o Colonialismo as sociedades colonizadas são forçadas a enxergar e enxergar-se através do espelho colonial. As pessoas negras escravizadas foram aculturadas e colocadas no mundo dos brancos para servi-los. Nós, como sujeitos contemporâneos, ainda somos destinados/as a carregar as marcas dessa colonialidade. Portanto, reconhecer-se parte dessa história de exploração e horrores traz, de fato, certo incômodo. Mas é uma necessidade, para assim compreendermos que o racismo é a história dos povos brancos e não as dos povos negros.

É nesse sentido que enquanto mulher, de pele clara, sulista, professora da Educação Infantil, com ascendência marcada pela barbárie colonial, acredito no potencial da escola e da educação antirracista. Nesta pesquisa, mergulho meu olhar sobre essas questões, descolonizo meus saberes, meus objetivos, minha percepção de educação institucionalizada e, até mesmo, de ser infantil. Coloco-me a refletir os empecilhos e os avanços da escola infantil brasileira no que se refere a educação das relações étnico-raciais e pretendo me (re)construir com toda a potência da temática.

1.1. O encontro com os Estudos Culturais

“Não a teoria como vontade de verdade, mas a teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico. Mas também como prática que pensa sempre a sua intervenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito”
(HALL, 2018, p. 239)

Os Estudos Culturais (EC) como corrente teórica não foi exatamente uma escolha direta. A própria essência da temática delineou preocupações que são próprias dos EC. Enquanto terreno de contestação, de lutas políticas, sociais, econômicas, enquanto vertente teórica que surge para desvelar as relações de desigualdades entre classes, gêneros, raças e culturas, os EC estão sempre preocupados com os contextos históricos e suas relações. Desse modo, esta pesquisa é fruto das preocupações que emergem dos conflitos culturais.

O encontro com os Estudos Culturais data bem antes da idealização deste texto. Na graduação, preocupada com a educação sexual e relações de gênero nas escolas, desenvolvi um trabalho fundamentado no Materialismo Histórico-dialético. No entanto, percebo que minhas inquietações, as temáticas as quais sempre me propus a estudar, encontram respaldo e legitimidade nos Estudos Culturais, e não nas pedagogias de base marxista estudadas ao longo da graduação. Não que essas pedagogias não fossem importantes ou não merecessem ser consideradas, no entanto, elas não se restringem e/ou debatem sobre as temáticas específicas aqui elencadas. Quanto a isso, Hall (2018, p. 224) indica que “em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos, [...] já pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências, teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes”.

Falar sobre isso me remete a mais uma questão importante: a ausência dos Estudos Culturais nos currículos dos cursos de formação de professores/as, como a Pedagogia, graduação na qual sou licenciada. Santomé (2018, p. 157) chama atenção para as culturas negadas e silenciadas no currículo. Mesmo referindo-se aos currículos da Educação Básica, podemos pensar que o autor escancara problematizações que colocam em xeque a forte influência das “culturas hegemônicas” nos currículos. Na sociedade moderna e suas instituições, as culturas hegemônicas, por sua vez, silenciam e/ou deturpam as demais.

Sob esse viés de pensamento, entendo que mesmo recordando de poucas disciplinas que traziam assuntos sobre a diversidade e pluralidade social, elas não estavam, ou, ao menos, não demonstravam estar situadas sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Fato este que me fez crer, por anos, que eu realizava pesquisas fundamentadas pelas pedagogias nas quais estudamos no curso.

Além disso, não me recorro de ter disciplinas preocupadas com a educação para as relações étnico-raciais. Até mesmo falar de gênero - que é um tabu ainda na academia - foi oportunizado. Por outro lado, discutir sobre questões raciais, desigualdade racial e racismo em relação às crianças negras e brancas, não. Acreditamos que estas deveriam ser, também, temáticas a compor os currículos dos cursos de Pedagogia, afinal, assim como as desigualdades entre os gêneros é corriqueira na sociedade - e conseqüentemente, nas escolas - a criança negra, seja menina ou menino, tem a diferença marcada pela cor da sua pele desde o primeiro momento que ingressa na instituição escolar.

Somente após ingressar no Mestrado em Educação essas questões foram se tornando acessíveis. A pós-graduação me permitiu estudar essas temáticas e a compreender, de fato, o bojo das pesquisas pós-estruturalistas. Se eu não seguisse estes passos, talvez não tivesse a oportunidade de entender sobre isso. Tão pouco sobre a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, acrescentamos que mesmo na busca por definir o assunto da pesquisa, a questão que sempre me instigou voltava-se a entender como estão estabelecidas as relações de identidade da/pela pertença étnico-racial na educação infantil. A questão da identidade é um descritor que nos impulsiona a pesquisar por dois motivos: a identidade na Educação Infantil faz parte dos conteúdos trabalhados no currículo nacional, e, também, é conteúdo de nossas discussões nos Estudos Culturais. Mas o que são Estudos Culturais?

Antes de responder a essa questão, é preciso considerar que “[...] os Estudos Culturais apresentam uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas das lutas no interior da cena atual” (NELSON, C; TREICHLER, A; GRASSBERG, L, 2018, p. 7). Isso significa que, mais do que necessário afirmar-se como vertente teórica, os Estudos Culturais têm o compromisso com as transformações sociais, e principalmente, com a valorização e reconhecimento de todas as culturas.

Nos Estudos Culturais existem resistências em se afirmar como uma “disciplina”, pois suas pesquisas constituem-se como uma área antidisciplinar. Talvez

esse seja um dos motivos pelos quais não são inseridos nos currículos da academia. No entanto, este fato não desmerece a intencionalidade e a responsabilidade social desses estudos. Os Estudos Culturais, para Hall (2018, p. 221), “recusa-se a ser uma grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie”, mas por outro lado “demonstra vontade em conectar-se; têm interesse em suas escolhas”. No que se refere à algumas de suas características, Nelson; Treichler e Grassberg (2018, p. 12) acrescentam que

Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas, diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com os estudos de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade.

Além dessas questões, o que me faz abraçar as concepções expressas por esses estudos, é o fato de não serem engessados, fixados. Estão em constante construção de conhecimento, pois não são datados, percorrem os contextos históricos e suas demandas. Nesse sentido, olhar para o currículo da educação escolar é uma demanda necessária, bem como contestar certos saberes e narrativas que produzem e reproduzem hierarquias.

Neste contexto, entendo que por conceber a existência de diferenças culturais, a influência de relações de poder e subalternidade sob certas culturas e civilizações, e até mesmo a construção e “captura” das subjetividades, Os Estudos Culturais se tornam aliados na análise de construção das identidades e das relações étnico-raciais das crianças pequenas no ambiente escolar. Falar das identidades na Educação Infantil é, nessa concepção, uma ação necessária. Assim, intenciono a escrita deste texto como tradução de um movimento em que os Estudos Culturais, aliado ao Pensamento Decolonial possibilitarão discussões teóricas no que refere a educação das relações étnico-raciais ainda na primeira infância.

1.2. A pesquisa em questão

Peregrinando pelas perspectivas dos Estudos Culturais, do Pensamento Decolonial e da Sociologia da Infância⁷, especialmente a concepção de infância, este texto não tem a pretensão de culpabilizar a escola e os/as profissionais da educação por todo o racismo estrutural existente, mas, busca verificar nas leituras analisadas, se há nas instituições de Educação Infantil brasileira, o reflexo de nossa sociedade racista e hierarquizada.

O recorte da temática para o nível da Educação Infantil é uma ação intencional e significativa. Isso ocorre por alguns motivos. O histórico da Educação Infantil enquanto modalidade da educação básica nos indica uma longa trajetória de lutas acerca de sua necessidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabelecia até o ano de 2009 que a Educação Infantil seria gratuita a partir dos seis anos de idade, logo, nos anos finais dessa etapa de ensino, o que, tecnicamente, colocava a obrigatoriedade de ensino público apenas para a primeira fase do ensino fundamental.

Em termos de progresso, a emenda constitucional 59 de 11 de novembro de 2009 passou a estabelecer a obrigatoriedade inicial no ensino a partir dos 4 anos de idade. A emenda sancionada pela ex-presidenta Dilma Vana Rousseff em 5 de abril de 2013 passa a reafirmar, até mesmo por meio do Diário Oficial da União, as alterações na LDB. Esse fato confere um salto qualitativo para a história da Educação Infantil nacional, no entanto, ainda insuficiente, pois a idade que corresponde a primeira infância (0 a 3 anos) não se faz obrigatória.

Além disso, com a descentralização do ensino, os municípios passaram a gerir esse nível, portanto, ficou a encargo dos limites disponíveis de vaga para a matrícula das crianças nessa faixa-etária. Nesse contexto, destaco que não é o objetivo desse trabalho problematizar a obrigatoriedade do ensino na Educação Infantil, mas o fato dessa modalidade da educação ser, por muitas décadas, enfrentada com descaso, corrobora nas formas com que professoras/es encaram suas funções, na formação destas/es profissionais, na própria remuneração destes/as, e especialmente nas práticas docentes voltadas para as questões étnico-raciais, foco deste texto.

⁷ O Pensamento Decolonial configura-se em estudos contemporâneos que analisam os períodos colonialismo e modernidade afim de compreender as dimensões: colonialidade do ser, saber e poder. Para além das questões teóricas, decolonizar pressupõe movimento e ação frente as mazelas que o período colonial impôs a sociedade ocidental, sobretudo na América Latina. Já a sociologia da infância é, também, corrente teórica, e situa a criança como produtora/produto da cultura e ser singular nesses contextos. De toda forma, acrescentamos que falaremos a respeito dos termos mais adiante.

Das diversas identidades que carrego, ser professora é, dentre elas, a mais significativa para a escolha dessa temática. Por conta disso, uma das hipóteses possíveis, em meu entendimento, é de que há certa ausência de uma especificidade com relação ao conteúdo das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Além disso, discursos do senso comum fazem defesa a desvalorização dessas questões em sala de aula, como já presenciei na vida da prática docente. Há certa crença de que discriminação e preconceito não são questões que assolam o cotidiano da Educação Infantil, e também que essa não deve ser uma preocupação das leis e diretrizes, como se as crianças já fossem entendidas com relação ao seu pertencimento racial, e como se essa fosse uma questão desnecessária, afinal “todos somos iguais”.

Quando as pessoas utilizam a expressão “somos todos iguais”, possivelmente estão partindo do pressuposto que somos todos/as iguais em direitos: saúde, proteção, educação, segurança, oportunidades, e, também, racialmente. Mas, sabemos que a realidade, especialmente no Brasil - que fora por séculos uma monarquia escravista - não é reflexo desse jargão, sobretudo no que se refere a igualdade racial.

Ao longo de minhas experiências nas instituições escolares, para além da ausência da representatividade de crianças negras, essa “crença” profunda pelo mito da democracia racial sempre me incomodou. Por vezes, eu não entendia, afinal, participar do grupo GEPEMEC permitiu que eu revisitasse muitas dessas situações e compreendesse, de fato, os motivos que me incomodavam.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir de leituras realizadas e debatidas no grupo GEPEMEC, porém delimitar a temática não foi fácil, pois pensar a negritude atrelada a educação nos direciona para inúmeras possibilidades, e cabe ao/a pesquisador/a buscar quais as lacunas existentes na amplitude de determinado conteúdo.

Nas discussões do grupo, ao debater autores/as como Nilma Limo Gomes, Stuart Hall, Lourenço Cardoso, Boaventura de Sousa Santos, Lillia Moritz Schwarcz, entre outros/as as discussões quase sempre rumavam à escola. Lembro-me que em certo dia, ao discutirmos o livro de Nilma Limo Gomes (2018) “O Movimento Negro Educador”, expus situações vivenciadas por crianças negras numa escola de periferia, próxima a minha antiga casa, na qual frequentei em estágios obrigatórios da graduação. Conseqüentemente eu falava de histórias de crianças negras, assim,

passamos a refletir sobre o sofrimento dessas crianças no ambiente escolar e em que medida isso atravessa a constituição de suas identidades.

De bonecas a figuras humanas e personagens de E.V.A.⁸ na parede, nenhuma representação das diversidades que compunham as salas de aula. O branco parecia ser sempre a norma e o padrão estabelecido pelas instituições as quais frequentei até antes da escolha deste tema, seja como aluna ou professora. Com certeza carrego esta responsabilidade quanto a ausência de representatividades nestes cenários dos quais fiz parte, mesmo enquanto professora auxiliar nessas instituições. Por outro lado, visualizo a dificuldade em chamar a atenção das equipes para este fato. Em certas instituições escolares, sobretudo de nível infantil, problematizar desigualdades, como na questão das raças, não é uma ação bem acatada. Acredito que isso ocorra porque demanda desconstrução de pensamento, escancara preconceitos e o próprio racismo que permeia as relações no contexto escolar, pode gerar desconforto por parte das professoras e das próprias famílias, o que acarreta no silenciamento, como constatou Cavalleiro (2010) em sua pesquisa intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”. Além dessas questões, há certa concepção equivocada que estas sejam problematizações desnecessárias para as questões pedagógicas, como se os conflitos étnico-raciais não existissem e não impactassem nas práticas docentes e no próprio desenvolvimento das crianças.

Acrescento que no início do ano de 2020, enquanto desenvolvia este texto, ingressei como professora regente na Escola Social Marista Anita Cordeiro⁹. Vejo este fato como um divisor de águas em minha vida, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Pela primeira vez em minha carreira docente tive o privilégio de observar a representatividade de crianças negras nos cenários das salas de aula. Além disso, tenho a liberdade de falar sobre essas questões e inseri-las em minhas práticas, por meio dos planejamentos e projetos da turma. Em parceria com minha colega e profissional responsável pela turma¹⁰, escrevemos juntas um projeto intitulado “Bibliodiversidade na Escola - Dimensão:

⁸ A sigla “E.V.A” significa espuma vinílica acetinada, e refere-se a um material bastante usado pelas professoras/es na decoração das salas de aula.

⁹ A Escola Social Marista Anita Cordeiro é situada na cidade de Paiçandu-PR e é uma unidade de Educação Infantil das Escolas Sociais do Grupo marista. Atende crianças de 0 a 6 anos de idade, privilegiando as famílias que comprovem baixa renda.

¹⁰ Referência a professora Mestre em Educação (UEM) Jordana Ferreira de Faria.

Identidade e Relações étnico-raciais”. O projeto foi aceito e compreendido pela equipe pedagógica, que passou a olhar para essas questões com responsabilidade. Acreditamos que através da literatura, conseguiremos contemplar e debater os conflitos étnico-raciais com as crianças.

Mais uma vez reitero a importância da educação. Afinal, a temática apenas passou a incorporar os meus planejamentos porque pesquisei a respeito do tema. A reflexão sobre desigualdades raciais passou a permear minhas formas de ver o mundo e as minhas próprias práticas como professora. Por outro lado, me interrogo hipoteticamente: no Brasil, no que se refere a educação para as relações étnico-raciais, o cenário seria o mesmo o qual presenciei anos e anos? Será que as equipes pedagógicas abrem espaço para a discussão dessa temática? De que forma professores/as lidam com essa questão? Como se sentem? Quais são as representações desses/as profissionais?

Portanto, as inquietações que emergiram da minha experiência nas instituições escolares, somadas as problematizações discutidas no GEPEMEC orientaram a construção do problema central desta pesquisa: **As pesquisas brasileiras nas instituições de Educação Infantil apontam para a possibilidade de igualdade racial desde a primeira infância?**

Por compreender que como primeira etapa educativa, a Educação Infantil exerce papel fundamental na formação das pessoas, analisar as práticas e as relações que se dão em sala de aula é uma tarefa importante. A noção de raça, nesse contexto, faz-se primordial. A partir das leituras de Hall (2015) identificamos que raça não é uma categoria que parte de preceitos biológicos e genéticos. Para o autor, raça

“é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas [...] como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro” (HALL, 2015, p. 37).

Assim, enquanto categoria discursiva, nos Estudos Culturais as reflexões sobre raça apontam para uma necessária problematização sobre consciência, sobre reconhecimento e resistência, mesmo que feitas a partir do binarismo “negro” e “branco”.

Os estudos no grupo GEPEMEC avançaram de modo a identificar que temas como a branquitude e negritude precisam ser debatidos em sociedade, pois o branco não se racializa, e este não-fazer reflete no silenciamento de seus privilégios, afirmando, assim, a existência de uma hierarquia entre as raças. Perguntamo-nos mais uma vez: Será que as relações construídas na educação escolar, reproduzem ou desconstroem a hierarquização racial? De que maneira isso acontece?

A ideia inicial desta pesquisa foi empírica, para compreender as hierarquias das relações raciais a partir da etnografia em determinada instituição escolar. No entanto, ao realizar a revisão de literatura nas plataformas acadêmicas, observei que já existem alguns trabalhos que se dedicaram a compreender as relações étnico-raciais na Educação Infantil, e lançaram-se nesse desafio.

Sendo assim, refleti as possibilidades da abordagem metodológica na qual iríamos utilizar. Encontrei certa dificuldade para adotar uma metodologia específica, afinal, os “Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnomenológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. (NELSON, C; TREICHLER, A; GRASSBERG, L, 2018, p. 9). Por outro lado, ao mesmo tempo que os Estudos Culturais não compreendem uma metodologia fixada e única, é importante que ela faça sentido para o que se quer expressar na pesquisa. Nessa perspectiva, Nelson, Treichler e Grassberg (2018, p. 8) ainda acrescentam que

[...] nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o *survey* – todas podem fornecer importantes insights e conhecimentos.

É nesse sentido que esta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, contará com os métodos de análise de conteúdo e análise cultural. Buscará analisar o conteúdo destas produções para identificar se por meio dos trabalhos tidos como objeto de análise é possível visualizar práticas pedagógicas na educação infantil quem rompam – ou não - com a hierarquia das relações raciais.

No entanto, por mais que os documentos e os/as autores/as tragam essa tarefa educativa, de valorizar as identidades e diferenças, as hipóteses que levanta-se aqui

incidem nas formas com que se manifestam essas práticas e relações em sala de aula. Há certa tendência em desvalorizar a temática da igualdade racial e das relações étnico-raciais na

Educação Infantil. Por assim fazer, o silenciamento dessas questões em sala de aula omite e, ao mesmo tempo, promove discriminação por parte das crianças. Nesse sentido, pensamos, hipoteticamente, que as instituições de Educação Infantil agem no sentido de reforçar e reproduzir o que chama-se de hierarquização racial pelas crianças. Mas, de que forma constatar - ou não - essas hipóteses?

Nos esboços de um projeto para a construção dessas respostas, elenco como objetivo geral: Identificar se relações escolares na Educação Infantil têm rompido com a hierarquia das relações raciais. Para tanto, os objetivos específicos consistem em: a) Identificar o campo teórico-legal para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil; b) Selecionar os trabalhos (teses e dissertações) – no período de 2013 a 2018 - que trabalham com os conteúdos “identidade”, “Educação Infantil” e “relações étnico-raciais” e analisá-los a fim de compreender como as relações étnico-raciais estão sendo trabalhadas nesse nível da educação; c) Elaborar um panorama geral do “estado de conhecimento” quanto a temática das relações étnico-raciais no nível da Educação Infantil; e d) Propor encaminhamentos/reflexões pedagógicas/metodológicas para a educação das relações étnico-raciais

Quais os direitos das crianças na educação infantil ao acesso à educação voltada para essas questões? Como concebemos as crianças e infâncias nessa perspectiva? Quais teorias nos amparam para pensar essas infâncias? O que se pretende ensinar nessa escola das diversas identidades? Por que é preciso considerar essas pluralidades? O que é identidade? Nesse sentido, esses questionamentos direcionam a escrita da segunda seção, que foi pensada para discutir a concepção de infância e direito dessas infâncias ao acesso a uma educação, de fato, diversa e plural. Intitulado “Criança e identidade na Educação Infantil”, é uma seção necessária para pensarmos sobre os sujeitos os quais este texto fala, neste caso, as crianças discentes. Subdividido em três momentos, as discussões iniciam-se pelo direito a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, portanto, é uma seção que traz um panorama legal sobre a temática nos currículos. Posteriormente, discutiremos sobre A Sociologia da Infância enquanto uma fase de desenvolvimento específica reconhecida pela sociedade. E por fim, abordo os conceitos de identidade, diferença e raça atrelados a perspectiva da infância e da educação escolar infantil.

A terceira seção é metodológica, e apresenta o percurso para a realização das análises de nossos dados específicos. Em três momentos, inicia-se expondo os procedimentos realizados para buscar as pesquisas e o estado da arte da presente temática nas produções acadêmicas nacionais. O segundo e terceiro momento referem-se a forma e os critérios de seleção das pesquisas encontradas nas plataformas pesquisadas.

Na quarta seção, intitulada “Entre a negritude, branquitude e racismo: os cenários da Educação Infantil brasileira” apresento as análises dos dados coletados nas pesquisas selecionadas, que totalizam 13 produções acadêmicas divididas entre teses e dissertações. As discussões deste tópico consistem em apresentar as considerações que as produções acadêmicas selecionadas nos apresentam com relação as equipes docentes, crianças e instituições de Educação Infantil. O objetivo em analisar essas produções é, também, elaborar um parâmetro/comparativo entre a educação e as relações étnico-raciais com crianças de zero a cinco anos por todo o Brasil. Esse olhar macro apenas seria possível se partíssemos de uma análise micro das esferas educativas: os CMEIs, as creches e as escolas de Educação Infantil das pesquisas.

Diante dos cenários evidenciados na seção 4, a quinta e última seção, intitulada “Contraestratégias de ensino para a escola infantil” tem o complexo e importante desafio de trilhar caminhos e considerações a respeito da de(s)colonização dos currículos e contraestratégias de ensino como possibilidades para reverter os tristes cenários. De forma específica, há três tópicos para atender nossos objetivos: 1) Colonialidade do saber: o currículo em questão; 2) O “Giro Decolonial”; 3) Contraestratégias de ensino para uma Pedagogia Decolonial das relações étnico-raciais.

Encerro as discussões do texto nas considerações finais, que não tem a pretensão de esgotar com a temática, mas, sim, refletir sobre os caminhos percorridos para a elaboração desta dissertação, que, possivelmente, não finda em si, mas configura-se como potência na busca pela igualdade racial desde a primeira infância, sobretudo nos espaços escolares.

Figura 3 - “A projeção histórica e perversa do modelo de beleza”.



Fonte: Schwarcz, 2012, p. 78.

2. CRIANÇA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A segunda seção, analisa os direitos das crianças que frequentam a Educação Infantil em relação às questões étnico-raciais. Como conceber as crianças e infâncias na perspectiva das questões raciais? Qual teoria nos ampara para pensar essas infâncias? O que se pretende ensinar nessa escola das diversas identidades? Por que é preciso considerar essas pluralidades? O que é identidade? Estas são as questões que direcionam a escrita, para discutir a concepção e o direito dessas crianças ao acesso a uma educação, de fato, diversa e plural. É uma seção necessária para pensar sobre os sujeitos os quais este texto fala, neste caso, as crianças discentes. Subdividido em três momentos, primeiro, analisa o direito à educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, apresentando um panorama legal sobre a temática nos currículos. Em seguida, discute a Sociologia da Infância como vertente teórica que analisa o surgimento da infância enquanto fase de desenvolvimento específica e reconhecida pela sociedade. E, por fim, aborda os conceitos de identidade, diferença e raça atrelados a perspectiva da infância e da educação escolar infantil.

2.1. Do direito a educação das relações étnico-raciais na Educação infantil

A Educação Infantil é uma modalidade educativa que enfrentou e ainda enfrenta um cenário de lutas para seu reconhecimento e efetivação. Certamente isso ocorre por diversos motivos. O primeiro deles tem relação com a “invenção” da infância enquanto uma fase peculiar da vida dos seres humanos. A sociedade ocidental custou a enxergar as crianças como seres específicos, diferentes dos adultos, sobre isso, discutiremos a seguir, no próximo tópico. Outro importante motivo é que a educação infantil institucionalizada é recente, pois internacional e nacionalmente as escolas da primeira infância surgiram para suprir demandas das sociedades, como o trabalho. Nesse contexto, a responsabilidade do caráter pedagógico das escolas das infâncias é uma discussão recente. Partindo desse pressuposto, esta seção busca revisitar na literatura e documentos da área, os enfrentamentos e os ganhos ao longo das décadas para a efetivação da Educação Infantil como modalidade educativa, de modo a evidenciar as aproximações entre essa problemática e os direitos e desafios para a educação das relações étnico raciais.

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por lutas constantes, que ainda não findaram. Para ser reconhecida como modalidade de ensino, passou por inúmeros enfrentamentos, que reclamavam, por parte da sociedade, o entendimento de que a educação é um direito desde a primeira infância, e que a Educação Infantil deve ser considerada. Historicamente, evidencia-se que

a primeira instituição com o caráter de atendimento à infância nasceu na Itália e se expandiu por toda Europa e posteriormente no Brasil. Chamava-se “Roda dos Expostos” e recebia essa denominação porque em sua entrada havia um dispositivo que se encaixava em um eixo giratório. Sua função era dar anonimato ao abandono de crianças. Para “expor” uma criança bastava colocá-la dentro da caixa, girar o dispositivo em 180° e apertar a campainha. (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 24)

A prática da “Roda dos Expostos” foi intensificada em meados dos anos de 1888 por motivos muito sérios. Com a Lei do Ventre Livre (1871) e a posterior Abolição da Escravatura as mães negras, finalmente libertadas da condição de escravizadas, precisavam trabalhar. O infeliz histórico indica que muitas delas se viam obrigadas a abandonarem seus filhos, pois a sobrevivência de suas famílias e as suas próprias dependiam de seus esforços no trabalho (ainda incerto). Nesse contexto ainda, a crescente industrialização levava as mulheres também para o mercado de trabalho, e não tendo onde deixar suas crianças, as abandonavam (MORUZZI; TEBET, 2010).

Em “A pré-escola na República”, Kishimoto (2016) expõe fatos sobre a educação das infâncias no Brasil de 1500 à década de 1980. No texto é possível perceber um apanhado histórico que versa a pseudopreocupação com crianças em situação de vulnerabilidade por parte dos projetos para a educação nesses períodos. O que se pode observar no histórico da educação brasileira, especialmente em nível infantil, é que o mesmo Brasil que escravizava as famílias de tantas crianças ao longo de séculos, emprega ideologia assistencialista para a educação da primeira infância.

Nesse contexto, Kuhlmann (2015, p. 78) expõe que as instituições de educação infantil, entendidas na época como “pré-escolares”, ou seja, uma etapa que antecedia e preparava para o ingresso na escola fundamental, emergiram na segunda metade do século XIX a nível internacional. Essas pré-escolas faziam parte de um projeto de sociedade moderna e científica, e nesse sentido, eram de cunho assistencialista, “abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres”. O grande marco das instituições pré-escolares nesse período foi garantir

assistencialismo em nome do progresso para as sociedades que se pretendiam modernas e científicas. Trabalho e educação sempre estão interligados na história da humanidade. O mesmo ocorre em relação ao Brasil. Travestidos de intenção assistencialista, o grande objetivo do projeto educativo da época está a favor e a serviço do trabalho e com a educação infantil essa história se repete. Compreende-se, portanto, que “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” (Kuhlmann Jr, 2015, p. 16).

Diante desse histórico entre a relação infâncias e Educação Infantil, a concepção entre *cuidar* e *educar* configura-se como marcos desse período. São embates importantes, estão em pauta ainda na atualidade, pois a sociedade, famílias e até mesmo profissionais da educação, por vezes, priorizam o cuidado das crianças desse nível em detrimento de sua tão importante educação integral. Quanto a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma

[...] o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, **deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades** (BRASIL-BNCC, 2017, p.14, grifos nossos)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelecia até o ano de 2009 que a Educação Infantil seria gratuita a partir dos seis anos de idade, logo, nos anos finais dessa etapa de ensino, o que, tecnicamente, colocava a obrigatoriedade de ensino público apenas para a primeira fase do ensino fundamental. Em termos de progresso, a emenda constitucional 59 de 11 de novembro de 2009 passou a estabelecer a obrigatoriedade inicial no ensino a partir dos 4 anos de idade.

A emenda sancionada pela presidenta Dilma em 5 de abril de 2013 passou a reafirmar, até mesmo por meio do Diário Oficial da União, as alterações na LDB. Esse

fato confere um salto qualitativo para a história da educação infantil nacional, no entanto, porém, ainda insuficiente, pois a idade que corresponde a primeira infância (0 a 3 anos) não se faz obrigatória. Além disso, com a descentralização do ensino, os municípios passam a gerir esse nível, portanto, fica a encargo dos limites disponíveis de vaga para a matrícula das crianças nessa faixa-etária.

Dessa forma, se fez obrigatória a matrícula das crianças de “4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p.35-36). A questão é que a educação infantil tem sua obrigatoriedade legitimada apenas a partir dos 4 anos de idade da criança. Na primeira infância, de 0 a 3 anos de idade, o ingresso da criança às instituições escolares fica à critério da disponibilidade de vagas.

Partindo do pressuposto de que enquanto a Educação Infantil é hoje reconhecida como modalidade de ensino, a análise dos documentos que estabelecem os conteúdos desse nível educacional indica apontamentos importantes com relação as questões de identidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que teve origem através da lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, antecede toda a legislação que integra a temática como uma de suas preocupações. Antes de considerarmos as leis da educação, o ECA já vinha, em 1990, assegurar o direito de crianças e adolescentes em ter igualdade de condições e permanência nas escolas, em ser respeitada por essas escolas e educadores/as, e, principalmente, em ter suas identidades e seus valores preservados de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento “vexatório”.

No que se refere a educação das relações étnico-raciais, Gomes (2018) em “O Movimento Negro Educador” aponta que desde 1988, com a promulgação da Constituição da República, o Brasil passa a olhar para a temática da diversidade racial na educação escolar. Esse fato tem exclusiva influência das pressões as quais o movimento negro organizado exercia nos segmentos da sociedade, neste caso, à educação.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” que teve sua primeira edição em 1995, trata das condições no acesso, permanência e qualidade do ensino para as crianças nas escolas infantis. Apesar de não ser intuito primordial do documento falar sobre as

questões étnico-raciais, observa-se que em 1995 a temática começa a ser citada em documentos do MEC. No primeiro momento, o documento aponta que “a manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (MALTA, 2009, p. 25). E posteriormente, ao falar sobre a igualdade de oportunidades acrescenta: “A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos”. (MALTA, 2009, p. 32).

É preciso lembrar que a antiga LDB, hoje reconhecida por LDBEN, promulgada em 1996, não considerava relevante o tema das relações étnico-raciais na educação nacional. Em 2013, com a lei 10.639/03, a LDBEN sofre alterações e passa a incorporar a temática como urgente. Isso nos permite concluir que apenas ao final do século XX, início do século XXI, falar sobre igualdade e discriminação racial nas escolas se tornaram preocupações nacionais. E mesmo assim, essa necessidade não despontou aleatoriamente.

Na virada do século, anos 2000, muitos foram os marcos para a história do movimento negro brasileiro, principalmente no que se refere a educação nacional. Inicia-se com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e três anos mais tarde (2003), a promulgação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. Nesse contexto, em 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e mais recentemente:

o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) [...] a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; [...] a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso das universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; [...] a Lei 12.990, de 9 de Junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos [...] (GOMES, 2018, p.37).

Deste modo, é possível concluir, que a partir dos anos 2000 o movimento negro se propõe, por meio de lutas que reivindicaram políticas públicas, a investir em novas práticas sociais e educativas para uma educação antirracista. Essas lutas estão

expressas e materializadas nos documentos nacionais, responsáveis pela organização do ensino em suas modalidades.

De forma a garantir que as equipes docentes e gestoras das escolas contemplassem, de fato, a temática nos currículos, as DCNEIs¹¹ incluiu em seu artigo 8º, § 1o, a exigência de que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil contemplasse certas ações sobre o tema, tais como:

[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEIs, 2009)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil também contribuem com a valorização da temática das identidades. Observamos na BNCC – documento relevante e mais recente no cenário educacional – aspectos que direcionam nosso olhar para a compreensão da percepção de identidade pela criança. No campo de experiência “*O eu, o outro e o nós*”, encontramos as seguintes palavras:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), **constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais** [...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, [...] Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, **valorizar sua identidade**, respeitar os outros e **reconhecer as diferenças** que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40, grifos nossos).

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os grifos em destaque constata a intencionalidade e o compromisso da educação infantil em trabalhar com a percepção da identidade de seu público, bem como a valorização das diferenças que se percebem nesse processo de prática pedagógica. Reconhecer as diferenças é um dos objetivos presente neste campo de experiência, mas, cabe nos questionarmos de que maneira a percepção das diferenças é realizada pelas escolas. Se a exaltação das diferenças é marcada de forma a hierarquizar as identidades, isso precisa ser problematizado até mesmo no documento.

Além da BNCC, outro importante documento é as Diretrizes Curriculares Nacionais para da Educação Infantil, que conduz muito do que se planeja nesta modalidade. Verificamos que este documento apresenta importantes considerações no que diz respeito a identidade e diferença na educação infantil. No item 8, que trata da *Proposta Pedagógica e Diversidade* orienta-se que

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p.21).

Este e outros tópicos se dedicam a abordar as questões étnico-raciais como importante para o reconhecimento “de si, do outro e do nós” por parte das crianças. Fica assegurado, no trecho acima, a necessidade de todas as crianças – brancas e negras – terem acesso as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras de modo a garantir o reconhecimento das diversidades e pluralidades étnico-raciais e culturais.

De forma específica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documento acessível, porém não obrigatório, tem como objetivo central a problematização das questões raciais para a educação básica. O documento indica que,

para obter êxito, a escola não pode improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2010, p. 6).

Portanto, mais do que oportunizar esses saberes históricos e culturais, o que já se configura como desafio para as escolas brasileiras, é preciso intencionalidade. Não é um fazer por fazer, devido a obrigatoriedade. Se a escola cumpre, ao menos, com as mínimas exigências asseguradas pelas legislações, é possível que o racismo e as hierarquias raciais encontrem dificuldades para se firmarem nesses espaços, nas relações dos/as discentes.

Além dos documentos que caracterizam-se como obrigatório, a nível nacional existem outras produções como “A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar (2010)”, “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (2012), “Superando o Racismo na escola (2005)”, “Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira” (2019), entre outras, que mesmo não obrigatórias, são acessíveis e podem contribuir para o trabalho pedagógico nas escolas. A Cor da Cultura (2010) é um dos projetos mais articulados no que se refere a implementação da Lei Federal nº10.639/2003. Em sua tese de doutorado, Nyamien (2016, p. 41) tem esse projeto como objeto de estudo e argumenta que este é um documento com “[...] múltiplas perspectivas: histórias, músicas, compartilhamento de experiências, troca de reflexões, atualização de informações, subsídios teóricos e práticos, e formação de professores/as”, com o objetivo de “[...] contribuir para a construção de uma educação antirracista multicultural e inclusiva”.

A educação para as relações étnico-raciais tem respaldo na legislação que direciona a Educação Infantil como modalidade de ensino. E essa legislação foi mais uma conquista do Movimento Negro no Brasil. Assim, não há dúvidas de que trabalhar as relações étnico-raciais na sala de aula tem respaldo legal e significativa importância na constituição da identidade das crianças já na primeira infância. Por outro lado, em que medida essas concepções de ensino – presentes nos documentos - incidem, de fato, nas salas de aula com crianças pequenas? De quais formas esse trabalho tem sido desenvolvido? Crianças negras e brancas tem, de fato, a oportunidade de compreender identidade e diferença?

Santomé (2018, p. 167) chama atenção aos *currículos turísticos*, que não valorizam questões como essa. Isso significa dizer que mesmo com a obrigatoriedade da temática, com as leis e diretrizes que amparam a educação das diversidades étnico-raciais, elas podem ser tratadas apenas em datas comemorativas, dias

específicos do ano. E não incorporar, necessariamente, os currículos, práticas e relações nas escolas.

Há certa dificuldade, por parte das escolas, em tratar dessa temática. Falar de identidade negra e de pluralidade racial faz com que professores/as esbarrem com suas próprias limitações no assunto¹². Mais do que isso, Gomes (2012, p. 106) acrescenta que o acesso a esse tema vai de encontro com a necessidade de transformação “estrutural, conceitual, epistemológica e política”. Portanto, não é um simples fazer. Trabalhar o dia da consciência negra de forma isolada não trará mudanças essenciais para a luta antirracista, tampouco a igualdade racial entre crianças pequenas.

As legislações, aqui expostas, propõem um novo modelo de escola e de relações sociais. Por isso o contraste entre o cenário legal e a realidade social e escolar existe. A mudança deverá ser estrutural, para que, de fato, reflita nos cenários educativos. No entanto, o fato é que as leis já abrem espaço para visualizarmos possibilidade de educação antirracista e igualdade racial entre as crianças na Educação Infantil, na medida em que elenca a temática como necessária. O que nos perguntamos, a partir dessas discussões é: “Será que as escolas da infância cumprem com as exigências legais que amparam a educação antirracista?”. Buscaremos responder a essa questão nas seções posteriores.

2.2. A Sociologia da infância

*Ser capaz de olhar o que não se olha, mas
que merece ser olhado: as pequenas, as
minúsculas coisas de gente anônima, de gente
que os intelectuais costumam desprezar. Esse
micro-mundo onde eu acredito que se alimenta
de verdade a grandeza do universo.
(Eduardo Galeano).*

¹² Tratei sobre isso na seção 4, que analisará as pesquisas empíricas em instituições de Educação infantil.

Tratar da Educação Infantil não é tarefa simples, especialmente nas perspectivas teóricas que assumi nessa dissertação, que não se dedica exclusivamente a discutir sobre infância. Assim, recorro aos estudos da infância, que ainda tem limitações, pois o próprio conceito de infância é “recente”. Por outro lado, a Sociologia da Infância é uma área que há algum tempo tem se dedicado a estudar seus sujeitos e suas pluralidades e, sendo assim, é um campo conceitual que enfrenta divergências e convergências.

Antes de discutir sobre a infância como foco de preocupação sociológica, saliento que nem sempre ela foi uma fase reconhecida e respeitada nas sociedades, especialmente quanto no que se refere às potencialidades e ao desenvolvimento integral das crianças. A historiografia da infância aponta que as crianças não eram reconhecidas como seres singulares e diferentes dos adultos.

Neil Postman (2011, p. 33), teórico estadunidense, destaca a forma com que as crianças eram (não)vistas na Idade Média. Para ele, “de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças”. A criança que, para o autor, era considerada como “um adulto em miniatura” desempenhava trabalhos domésticos, usava as mesmas roupas e era tratada como tal. Isso tudo ocorria porque a diferença entre a fase adulta e a infância não era demarcada.

Àries (1981) e Postman (2011) enfatizam que apenas no século XVIII a infância começa a ser concebida. Para Àries (1981), a arte teve profunda influência nesse sentido, pois através das pinturas os artistas elucidavam seus sentimentos (adultos) em relação às crianças e as diferenças começaram a ser retratadas e consideradas. A arte desempenhou, portanto, a importante tarefa de demonstrar às sociedades que crianças e adultos se diferem. Segundo Postman (2011, p. 70)

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças.

E mais do que isso, para Ferreira, Raitz e Silva (2009, p. 75),

A família era fundada na autoridade paterna, tinha como dever a conservação do patrimônio – herança – e o prolongamento da

linhagem. O crescimento demográfico e a concentração urbana iriam acentuar as condições para algumas mudanças, em que a educação começa a assumir um papel crucial, após a passagem que afirmou a posição dominante da burguesia. Assim, no século XIX, começa a elaboração do cerco institucional para esta fase da vida – adolescência - que a torna cada vez mais específica em processos de aprendizagem profissional

É preciso considerar, ainda, que mesmo a modernidade capturando essas infâncias e suas subjetivações, ao tratar das infâncias como algo específico das crianças, as separa, pela primeira vez, do mundo dos adultos. O mundo do trabalho e essa divisão entre aquilo que é próprio das crianças, que as torna seres singulares, através da diferença marcada em comparação com os adultos, instauram a necessidade da criação de creches e escolas públicas. Para Sarmiento (2005a, p. 367), essa institucionalização consiste nas “[...] primeiras instituições da modernidade directamente orientadas para um grupo geracional (até então, as escolas conventuais e os colégios religiosos eram indistintamente frequentados por crianças e adultos”.

É contraditório pensar que a mesma sociedade moderna que marginaliza, hierarquiza e inferioriza pessoas e grupos pelas suas diferenças, também fez isso com as crianças ao longo das décadas e, em dado momento, pensa em instituições educativas para esse grupo. No regime escravocrata do Brasil, ser criança negra significou estar fadada a escravidão, e mesmo assim, à essas crianças cabiam “[...] uma forma de interpretar o modo de vida, ressignificando, em suas mentes, a infância. Mediante a realidade tão dura imposta pela escravidão, a presença dessas crianças interferiu, objetivamente, na constituição cultural do povo brasileiro” (GONÇALVES, 2019, p. 25). A escravidão marcou inúmeras infâncias e isso precisa ser evidenciado quando se fala do histórico da constituição da infância no Brasil.

Sarmiento (2005, p. 369) chama atenção a uma dualidade presente na separação da infância ao mundo dos adultos. Para o autor, ao mesmo tempo que essa separação garantiu leis e medidas de proteção aos/as pequenos/as, “as posições paternalistas estabeleceram condições de dependência que favorecem uma efectiva menorização das crianças” e, além disso, certa “vulnerabilidade estrutural das crianças, nomeadamente em cenários de guerra, em face de calamidades como a fome ou a doença, ou ainda nas formas trágicas de exploração sexual, da escravatura, da militarização ou das piores formas de trabalho infantil”. Apoiando-se no conceito

foucaultiano de “disciplina”, Sarmiento (2005a) conclui que essa construção simbólica da infância na modernidade traduz-se em “disciplinação da infância”.

Há que se considerar, portanto, que o adulto sempre esteve à frente das questões relacionadas às crianças, interferindo em suas formas de ser, agir e pensar. Sarmiento (2005a, p. 370) chama de “colonização adulcentrada” as formas com que os adultos interferem na subjetividade das crianças.

Em uma sociedade aduocêntrica, a criança, por exemplo, é a diferença. Ela age, pensa, manifesta-se, interioriza e aprecia o mundo a sua volta diferentemente do adulto. Sabemos ainda que uma sociedade cujo referencial é do homem branco, heterossexual, de costumes urbanos e católicos, por exemplo, diferencia hierarquicamente o homem negro, e/ou homossexual, e/ou de outros costumes e valores étnicos e religiosos. (ABRAMOWICZ et al, 2010,p. 11)

Partindo desse pressuposto, a Sociologia da Infância traz as diferenças entre o ser adulto e o ser infantil, e mais do que isso, assinala as singularidades que são próprias de todas as crianças. Gênero, raça, etnia, desigualdades sociais e espaço geográfico, entre outras questões, são fatores que se incluem na pauta da Sociologia da Infância ao pensar as formas de ser criança no Brasil e no globo.

A sociologia clássica empregava diferentes visões a respeito da socialização pelas crianças, a exemplo, o teórico francês Émile Durkheim dizia que “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social” (DURKHEIM, 1978, p. 41). Etimologicamente, a palavra infância, que é oriunda do latim significa a incapacidade de falar enquanto sujeito infantil na primeira infância (período que corresponde até os sete anos) (KUHLMANN JR, 2015). Assim, os estudos da infância ancorados nas teorias pós-modernas têm a oportunidade de olhar para a infância com maior sensibilidade e responsabilidade, pois tem o espelho (embaçado) da modernidade para (não) se espelhar.

O que hoje se denomina Sociologia da Infância, passou e ainda passa, por um intenso movimento histórico no que se refere aos estudos sociais, a concepção de infâncias e culturas. Quando esses estudos se inter cruzam? Em que medida, ao longo da história, ocorre o reconhecimento social da infância? Essas questões emergem por compreendermos que na história da humanidade todos os fatos ocorridos acusam explicações próprias de seu tempo.

A Sociologia da Infância é reconhecida como uma área de estudo há aproximadamente três décadas, com origem na França e Inglaterra a partir dos estudos de Regina Sirota e Cleopatre Montandon. Prout (2010, p. 734) indica que “o encontro da Sociologia com a infância é marcado pela modernidade tardia. [...] ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância”. Nesse sentido, a pós-modernidade fica a encargo de vislumbrar as formas de se compreender e conceber a infância. Abramowicz e Oliveira (2010) escrevem sobre o histórico da sociologia da infância no Brasil, de modo a evidenciar que este é um campo teórico ainda em construção. Isso se deve pela própria natureza desse pensamento, que coloca as infâncias e as crianças como objetos centrais de estudo, pela primeira vez. Sendo assim, é uma vertente teórica considerada contemporânea, pois traz preocupações próprias de nosso período.

Em termos históricos, as discussões sobre infância e cultura emergem ao final do século XIX, “em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as trocinhas do Bom Retiro, as crianças, sua infância e sua cultura serão descritas pelos sociólogos” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41). As autoras informam que somente a partir da década de 1980, com a ascensão da Sociologia como disciplina investigativa, a Sociologia da Infância iniciou suas pesquisas para analisar e discutir criança e infância. Na década de 1990, “na confluência entre os pedagogos e os sociólogos”, seus estudos começaram a se constituir como um campo teórico.

Para Prout (2010), os holofotes pairam sobre os estudos da infância porque nos anos de 1970 e 1980 a “ideia de uma infância padrão” começou a ser questionável. Isso se deve a grande proporção de crianças vivendo em situações familiares “não padrão”, portanto, estas já não poderiam mais ser vistas como desvios da “norma”. Essas “[...] novas formas de famílias se diversificaram bastante, e ficou difícil categorizá-las em um esquema rígido com apenas duas ou três variantes”. (PROUT, 2010, p. 732). Nesse contexto, Prout (2011) salienta que a Sociologia da infância surgiu com a relevante responsabilidade de equilibrar sociologia e infância, de modo a assegurar um espaço para a infância no discurso sociológico. Além disso, a complexidade da infância como um fenômeno contemporâneo entraria em constante movimento.

A partir de meados da década de 1980, no Brasil, portanto, os estudos dessa área romperiam com a visão universal sobre criança e infância, admitindo suas pluralidades e diferenças. O singular de infância dá lugar as pluralidades. Nessa perspectiva, “a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43). Ademais, as autoras recordaram o silenciamento que as crianças sofreram por tantos séculos, enquanto seres passivos e desprovidos de habilidades diferenciadas aos adultos. Nesse sentido, a Sociologia da Infância destaca a criança como ativa e capaz e luta pelo protagonismo infantil dentro das Ciências Humanas.

Pensar a criança como protagonista de sua própria história não significa considerá-la independente e dona de suas escolhas. Adultos continuam a desempenhar a importante tarefa de garantir proteção, cuidados e entre outras questões necessárias à sobrevivência destas. No entanto, diferente do que se pensava em determinados contextos históricos como discutimos anteriormente, as crianças são agentes importantes na sociedade e precisam ser vistas com alteridade. Partindo desse pressuposto, Abramowicz e Oliveira (2010) apontam que essa capacidade de produzir significados às formas de ver, ser e estar no mundo, pela criança, caracteriza-se no que chamam de “cultura infantil”, que se originam do movimento de produção e reprodução da cultura que apreendem à sua volta. Nesse sentido, crianças produzem sua própria cultura, às suas maneiras, de acordo com o contexto no qual estão situadas.

De acordo com a ideia de que crianças produzem cultura, Corsaro (2011, p. 128) chama atenção para dois conceitos importantes. O primeiro refere-se a “Cultura de pares”, “[...] conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Assim, quando identificamos a reprodução cultural pelas crianças é preciso considerar que a cultura entre pares impulsiona as formas com que as crianças veem e apreendem o mundo a sua volta. O segundo conceito importante para pensar a Cultura da infância é o de “Reprodução interpretativa”:

[...] o termo interpretativa abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução

inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2010, p. 31-32).

Assim, a criança interpreta e reproduz a sociedade e a cultura e esse seu meio social e cultural foi constituído por um processo de permanente mudanças sociais, culturais, históricas e econômicas, portanto, as crianças além de se apropriarem de aspectos culturais, reproduzem e reinventam cultura. Há que se considerar, dessa forma, que a depender dos espaços e comunidades geográficas as formas de se relacionar socialmente são diversas umas das outras. De norte a sul no planeta terra existem pluralidades culturais. Nessas pluralidades destaco as diversidades na criação e maternidade, por exemplo entre os povos indígenas.

As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas, já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água. (DEL PRIORI, 2004, p. 86)

Essas narrativas explicitam que as práticas sociais ao longa da história dependeram de contextos sociais, políticos, econômicos e entre outras particularidades, que agiram no sentido de produzir suas próprias culturas mesmo que sem intencionalidade. As crianças nascidas no período contemporâneo têm a possibilidade de experienciar uma infância muito diferente das crianças que nasceram no período anterior a meados do século XX. Por outro lado, as discussões sobre as diversidades são necessárias, pois crianças de uma mesma cidade, ou localizadas no mesmo espaço geográfico, podem vivenciar essa fase de maneiras diferentes em pleno século XXI. Crianças que crescem em áreas urbanas e crianças que crescem em áreas rurais tem vidas diferentes. O mesmo ocorre com as comunidades quilombolas, que em sua existência fortalecem e perpetuam em gerações a história, os saberes e a cultura do povo negro ex-escravizado. Em todos esses lugares, espaços e tempos, não existem apenas uma, mas várias infâncias.

Todas essas questões apresentam um histórico das formas de se pensar a infância. Percebi que em certo momento na história, as crianças enquanto seres

sociais se tornam preocupação da área da Sociologia Contemporânea e a Sociologia da Infância esbarra atualmente com a educação formal e informal que tem suas especificidades no tratamento das infâncias.

Dessa forma, penso que as variações culturais nos grupos familiares são aspectos considerados por esta área da Sociologia, portanto, a educação das crianças mediada por responsáveis é um direito e é válida. A Educação Infantil institucionalizada também apresenta, em termos legais, a responsabilidade em considerar as crianças em suas diferenças estruturais, subjetivas e materiais, para o tratamento didático-pedagógico-social.

Para Moruzzi e Tebet (2010, p. 22), a Educação Infantil também é responsável pela formação de uma concepção sobre as infâncias, que muitas vezes não são vistas em sua pluralidade. Sinaliza-se que o perigo deste fazer é que essa “institucionalização” da infância pode corroborar em uma forma singular de tratar e de conceber as crianças nesses espaços. Destaco aqui, o fato de que as escolas da primeira infância podem agir no sentido de normatização dos/as infantis em suas relações professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a e na sistematização dos saberes e conhecimentos, principalmente quando a Educação Infantil trabalha com os conteúdos sobre identidade. Dessa forma, o que é garantido em leis pode se esvaziar nas relações escolares porque parte das instituições não tem o preparo para abordar, ou até mesmo um olhar atento para a questão das identidades e diferenças.

Nesse sentido, o tópico a seguir abordou identidade e diferença e seus entrelaçamentos com as questões de raça. Procurei aproximar as discussões para e a partir das infâncias.

2.3. Raça, Identidade e Diferença

O desafio deste item é tratar dos conceitos de identidade, diferença e raça atrelados a perspectiva da infância e da educação escolar infantil. Para tanto, convidei inicialmente para as discussões teóricos/as dos Estudos Culturais, e posteriormente, reflexões de autores/as da Sociologia da Infância que sincronizam as relações entre os fatores raça, identidade e diferença na educação de crianças pequenas.

Falar de identidade e diferença é se propor a caminhar por um terreno ainda bastante instável. Principalmente porque esta discussão nos leva a limiares que podem ir da aceitação à rejeição, da inclusão à invisibilidade. E devemos admitir: são temas complexos. Woodward (2014) apresenta que a identidade é relacional e depende de algo fora dela para existir. Significa dizer que se faz necessária uma outra identidade, que seja diferente, mas que forneça algum elemento de comparação, ou seja, a identidade é marcada pela diferença.

Não se trata de pensar na diferença como elemento de negação pelo fato de não existirem similaridades entre dois grupos. Se assim o fosse, uma identidade que nega aquilo que ele percebe como sendo a pretensa superioridade/inferioridade na outra que está igualmente inserida dentro da identidade nacional, passa a promover e sustentar seus processos de exclusão a partir do que determinados grupos são ou deixam de ser. Por outro lado, a problemática persiste na medida em que, quando uma identidade percebe a outra como sendo diferente e pertencente ao mesmo contexto, porém afirma ser melhor que ela, significa que não a vê como pertencente à identidade nacional. É essa disjunção entre a unidade nacional e a vida cotidiana, que impedem os processos de inclusão e dificultam o pertencimento, rebatendo diretamente na construção identitária dos sujeitos.

Na abordagem do sujeito pós-moderno, Hall (2011, p.13) entende a identidade como um elemento móvel e em contínua transformação em face dos sistemas culturais em que o sujeito está imerso e que interpreta ao mesmo tempo em que é interpretado. Por causa das inconstâncias dos valores de cada momento histórico em que o sujeito está inserido, o sujeito pós-moderno passa a ser definido historicamente e não biologicamente. Isso faz com que sejam assumidas identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Significa dizer que as mudanças estruturais e institucionais influenciam na constituição de identidades contraditórias e instáveis e que a paisagem através da qual nós projetamos as nossas identidades culturais, tornam-se provisórias, variáveis e problemáticas.

Woodward (2014) acrescenta que o corpo é o local onde a identidade reside e faz morada. Neste caso, é o corpo o espaço-fronteira entre aquilo que se é, ou não. É através do corpo que subjetividade, identificações, representações e significados se atravessam. Mas, de que maneira isso se estabelece?

Munanga (1999) aposta em uma reflexão mais crítica a respeito do significado do termo identidade, para o autor, a identidade é uma realidade que sempre se fez presente na história das sociedades humanas, principalmente para demarcar culturas e colocarem-se em contraposição ao “outro”. Além disso, neste jogo das representações, identificar a si, a seus pares e aos demais como “alheios” é uma ação para “a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1999, p. 177-178). Portanto, além da necessidade primeira em identificar-se como algo ou alguém, o ser humano se utiliza disso para seus interesses individuais e quando lhe convém.

No mundo globalizado esses interesses ganham abordagens através da mídia. Woodward (2014), fundamentada nas perspectivas dos EC, nos apresenta a importância que a mídia ocupa nos processos de produção de significados e, conseqüentemente, das identidades das pessoas. Esse processo ocorre através dos sistemas de representação, que funcionam da seguinte maneira:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2014, p. 18)

Partindo dessa perspectiva, é possível afirmar que as culturas desempenham importantes funções nesta rede de significados e representações dos/pelos seres. A mídia, que já é parte das culturas no mundo globalizado, tem significativa influência no que autores como Hall (2013) chamam de *sistemas de representação/identificação*. Nas palavras de Hall (2013, p. 408), “alguém tem de controlar os meios de significar o mundo”, afinal, grande parte da população compreende o mundo através das mensagens já “significadas” pelo mundo globalizado. Essas mensagens, por sua vez, carregam um propósito e ideologia. Isso acontece porque esses textos propagados pelas mídias, sejam através de sites, blogs, redes sociais, programas televisivos, vídeo/filmes e entre outros segmentos, carregam sentidos e significados. Essas

mensagens positivas e negativas modelos de ser/estar no mundo, de pertencer, se identificar, ou não, a determinados grupos. Além disso, as mensagens nacional e mundialmente veiculadas trazem certo perigo para a constituição das identidades desde a fase infantil: elas normatizam estéticas, comportamentos e identificações.

Para Hall (2013), a ideologia é uma tentativa de fixar esse significado das coisas. Não há dúvidas de que o autor dedicou parte de seus estudos a demonstrar que a ideologia dominante é eurocêntrica, moderna e colonialista. Nesse sentido, os significados que nos são apresentados pelas sociedades contemporâneas ainda carregam essas marcas e, portanto, necessitam ser desconstruídas e problematizadas.

O elo entre ideologia e produção de significados é simples: baseiam-se em relações de poder. Como nos referimos a um sistema de representações, falar sobre produção de significados é uma ação necessária para compreendermos em que medida essas relações interferem nas identidades. Portanto, se as relações de poder permeiam as práticas de significação que produzem significados, elas também contribuem para incluir e excluir, nas relações em sociedade. Consequentemente, falar sobre identidade no mundo globalizado requer considerar que elas

[...] são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. (Woodward, 2014, p. 40).

O binarismo é o responsável por demarcar diferenças, como por exemplo: preto/branco, bom/mau, homem/mulher, entre outras relações. Existe uma forte dualidade nas discussões sobre diferença. Para Woodward (2014), ao mesmo tempo que ela pode ser construída de forma negativa, marginalizando, discriminando e excluindo povos e culturas, pode, por outro lado, ser bem vista, valorizada, de forma a destacar a importância dessas heterogeneidades culturais. O movimento negro é um bom exemplo de movimento que celebra e luta pelo reconhecimento da diferença como positiva. Em síntese, nas palavras de Woodward (2014, p. 55) “a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais”. Assim, as identidades culturais e étnicas, tidas como minoritárias, permeiam por esses

jogos de poder, e encontram obstáculos para serem aceitas e valorizadas nas sociedades por conta das diferenças. Em síntese, podemos pensar que onde existe diferenciações existem relações de poder

É necessário considerar que os sistemas de representação não são únicos, são plurais e existem para significar e representar diversas coisas e, também, pessoas. É nesse contexto que as ideologias operam, na particularidade de cada sistema. Partindo desse pressuposto, as ideologias tidas como dominantes e/ou subordinadas não representam todos os segmentos das sociedades. Não há espaço para a singularidade ideológica no mundo contemporâneo, tampouco na história moderna das civilizações.

Silva (2014, p. 74) reflete sobre a produção social da identidade e da diferença, demarcando que ambos os conceitos são interligados. A identidade situa-se no campo particular, em suas palavras “[...] aquilo que se é”, como por exemplo: negro/a, brasileiro/a, homossexual, homem, mulher, entre outras características. Por outro lado, “[...] a diferença simplesmente existe”, significa aquilo que nos é alheio, que faz parte do/a “outro/a”. Nesta perspectiva, infere-se que identidade e diferença são produções culturais e sociais e, também, o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.

A diferença possui importância, portanto a representação das identidades étnico-raciais e de gênero, por exemplo, são indispensáveis nas produções midiáticas. Não obstante, é preciso considerar que a diferença pode ser dicotômica: necessária e ao mesmo tempo perigosa. As demarcações de diferença são preocupantes, para Hall (2016, p.146) “[...] a forma como é interpretada é uma preocupação constante e recorrente de pessoas racial e etnicamente diferentes da maioria da população. A diferença possui significado. Ela “fala”. Essa diferenciação produz as identidades e, ao mesmo tempo, as próprias diferenças,

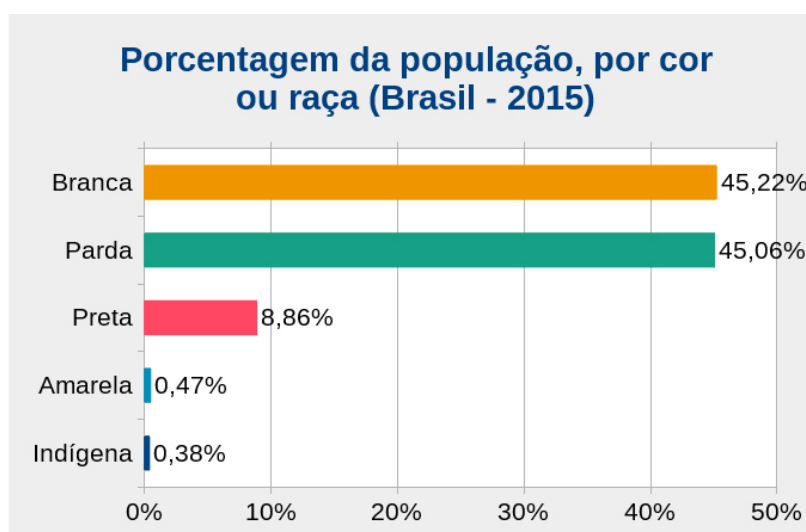
A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” (SILVA, 2014, p. 82).

Pensar a relação “nós” e “eles” é também compreender que existem estruturas de poder que nos separam, não são simples termos gramaticais. A identidade que é silenciada, negada e inferiorizada é sempre vista como a “outra”, à margem do padrão que se é estabelecido ao longo de séculos. Discriminar fronteiras que limitam a ocupação e exclusão de determinadas identidades é um marco das sociedades ocidentais, especialmente no que se refere as diferenças étnico-raciais.

Valter Silvério (2006, p. 8) considera que a diferença tem sentido político e que problematizá-la é uma ação urgente e necessária, pois assim é possível compreender o tratamento desigual que é destinado a certos grupos considerados minoritários. Nas palavras do autor esse “é o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade”.

Percorremos por todas essas conceituações na tentativa de construir um panorama geral do que se produz nos EC referente aos processos de construção das identidades e, conseqüentemente, das diferenças que resultam delas. Como foco, tratamos de identidade negra neste texto, portanto, falar sobre raça é fundamental. A identidade negra é tida como diferente, inferior e minoritária no Brasil, mesmo que os dados do IBGE (2015) apontem que mais da metade da população brasileira é negra. Na figura 4, elaborada pelo portal IBGE Educa (2015), estão os dados referentes a autodeclaração da população brasileira referente a raça/cor:

Figura 4 - Porcentagem da população – cor/raça (Brasil - 2015)



(Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2015)

A figura 4, indica a pesquisa realizada com a população brasileira no ano de 2015, sendo que 45,22% das pessoas se declaram como brancas, 45,06% como pardas, 8,86% como pretas, 0,47% como amarelas e 0,38% como indígenas. Os dados levam os estudos da negritude e relações étnico-raciais a compreender que a soma de pretos e pardos – considerados como negros – indica que a maioria da população brasileira é, de fato, negra. Considerar-se pardo é talvez uma tentativa de fuga da negritude, uma vez que ser negro no Brasil não é algo fácil. Para Gomes (2011, p. 47), a construção da identidade negra positiva no Brasil é um desafio, pois o país ensina, historicamente que “para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo”, portanto, sua própria identidade.

A identidade negra é também uma construção social que permeia pelas relações históricas, culturais e plurais da sociedade. Afirma-se enquanto identidade étnico-racial específica pela relação com o “outro”, pelas diferenças que emanam para além dos fenótipos raciais, mas como já dito anteriormente, diferenças que denunciam um histórico de lutas de povos pela sobrevivência. Sueli Carneiro (2011) considera que a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ao passo que também é destruído. A história da escravidão no Brasil e no mundo construiu um ideal identitário, que coloca a branquitude como padrão: “temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude” (CARNEIRO, 2011, p.64).

Em “A crítica da razão negra” Mbembe (2014) reflete as diferenças, sobretudo com relação a identidade racial. O autor enfatiza que a visão sobre o negro foi construída sob um prisma escravocrata, com raízes no colonialismo, uma visão da branquitude colonial com relação a negritude. Nessa perspectiva, portanto, raça é uma categoria social, assim como os conceitos de escravo/escravidão. Para discutir sobre o conceito de raça, Mbembe (2014, p. 27) traz o termo *alterocídio*: “[...] isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir”. (2018, p. 27). Isso significa que o alterocídio indica o negro como “o outro”, uma visão deturpada sobre um povo, como tentativa de justificar as atrocidades cometidas com relação a esses povos. Esse pensamento racista, com base colonial, se explica também, para o autor, através do *racismo científico*, que

buscou esvaziar, em todos os segmentos, a humanidade de mulheres e homens negros, e que se perpetuam, através do racismo estrutural, até os dias atuais.

Nesse contexto, a categoria raça merece destaque. Nos estudos étnico-raciais, o conceito de raça não tem conotação biológica, mas sim social e histórica. É um termo sempre reforçado pelos movimentos negros, no intuito de não deixar esquecer, ao longo das gerações, a barbárie cometida com o povo negro nos moldes da escravidão. Enquanto construção histórico-social, a categoria raça permeia pelas estruturas e hierarquias político-sociais demarcando o lugar do/a negro/a no Brasil (e também no mundo ocidental), raça se configura, nesse sentido, como um marcador social da diferença (SCHWARCZ, 2012). Partindo desse pressuposto, Nunes (2015) acrescenta:

A noção de raça, assim, colabora para o entendimento das diferentes infâncias, e vai além, quando não apenas apresenta possibilidades de interpretação, mas também altera a nossa percepção sobre os conceitos utilizados no campo, visto que a própria noção de criança e infância pode ser contestada se levarmos em conta outros fatores que não apenas as idades. A noção de raça também amplia a discussão sobre a participação das crianças, se entendermos que questões como raça e gênero, por exemplo, devem ser levadas em consideração para a garantia de que todas as crianças participem da vida em sociedade e da tomada de decisões (NUNES, 2015, p. 421)

Questões como essas requerem problematizações, principalmente se falamos de educação. Sendo assim, a educação precisa pensar/considerar as diferenças, porque quando não o faz, silencia, reproduz e produz desigualdades nos espaços escolares e, conseqüentemente, na sociedade. Moruzzi (2010, p. 11) chama atenção para um importante fato: “[...] se a criança é a diferença e sofre as estigmatizações referentes a isso, a criança negra sofre ainda outras estigmatizações, e a criança negra do sexo feminino, mais outras”. Portanto, o papel das sociedades e das escolas não é reforçar negativamente essas diferenças. O grande compromisso é conseguir positivar essas diferenças e pluralidades já a partir das salas de aula na primeira infância.

As categorias raça, identidade e diferença, portanto, atravessam as sociedades e as instituições escolares. Desde a primeira infância, na Educação Infantil, as crianças estabelecem processos de representação, significação e identidade do mundo, de si mesmas e de seus pares através da cultura, do convívio social, das relações étnico-raciais, de gênero e entre outros fatores. Os desafios da escola no

tocante a essa temática, estão em compreender como as crianças concebem raça e as relações étnico-raciais a partir de suas experiências, e, também, como apresentam seu pertencimento racial e de seus pares (NUNES, 2015). A escola pode – e deve - compreender essas questões de diversas formas, tendo em vista que as crianças produzem cultura e significam seus contextos a partir de produções simbólicas como o brincar, o desenho, a imaginação e a criação.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

A terceira seção trata da trajetória metodológica para a realização das análises dos dados específicos. Expõe em três momentos os procedimentos realizados para buscar as pesquisas. O primeiro, busca no estado da arte, da presente temática, as produções acadêmicas nacionais. O segundo e terceiro momento, apresenta a forma e os critérios de seleção das pesquisas encontradas nas plataformas pesquisadas.

3.1. A busca pelas pesquisas

Para responder as inquietações iniciais à formulação do projeto para essa pesquisa, pensávamos, inicialmente, em uma pesquisa empírica, que buscaria compreender as hierarquias das relações raciais a partir da etnografia em determinada instituição escolar. No entanto, ao realizar a revisão de literatura nas plataformas acadêmicas, percebi que já existem alguns trabalhos que se dedicaram a compreender as relações étnico-raciais na Educação Infantil, e lançaram-se nesse desafio.

Sendo assim, refleti as possibilidades da abordagem metodológica na qual iríamos utilizar. Encontrei certa dificuldade para adotar uma metodologia específica, afinal, os “Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnomenológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. (NELSON, C; TREICHLER, A; GRASSBERG, L, 2018, p. 9). Por outro lado, ao mesmo tempo que os Estudos Culturais não compreendem uma metodologia fixada e única, é importante que ela faça sentido para o que se quer expressar na pesquisa. Nesse sentido, Nelson, Treichler e Grassberg (2018, p. 8) ainda acrescentam que

[...] nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o *survey* – todas podem fornecer importantes insights e conhecimentos.

Partindo dos Estudos Culturais como referencial teórico-metodológico, adotamos o método de Análise Cultural – uma vertente ainda estudada pelas ciências sociais - para analisar o conteúdo de produções acadêmicas já existentes nos bancos de dados para identificar se por meio desses textos é possível visualizarmos práticas pedagógicas na Educação Infantil quem rompam – ou não - com a hierarquia das relações raciais. Assim, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo.

Embora tenhamos adotado alguns procedimentos do método de análise de conteúdo, a análise cultural ganha destaque na pesquisa, uma vez que, será a partir da análise cultural das pesquisas selecionadas que buscaremos responder o problema e as hipóteses que levantamos até aqui. Enquanto referencial, Gil (2019, p. 15) aponta a análise cultural como um dos métodos que indicam os meios técnicos da investigação, para o autor:

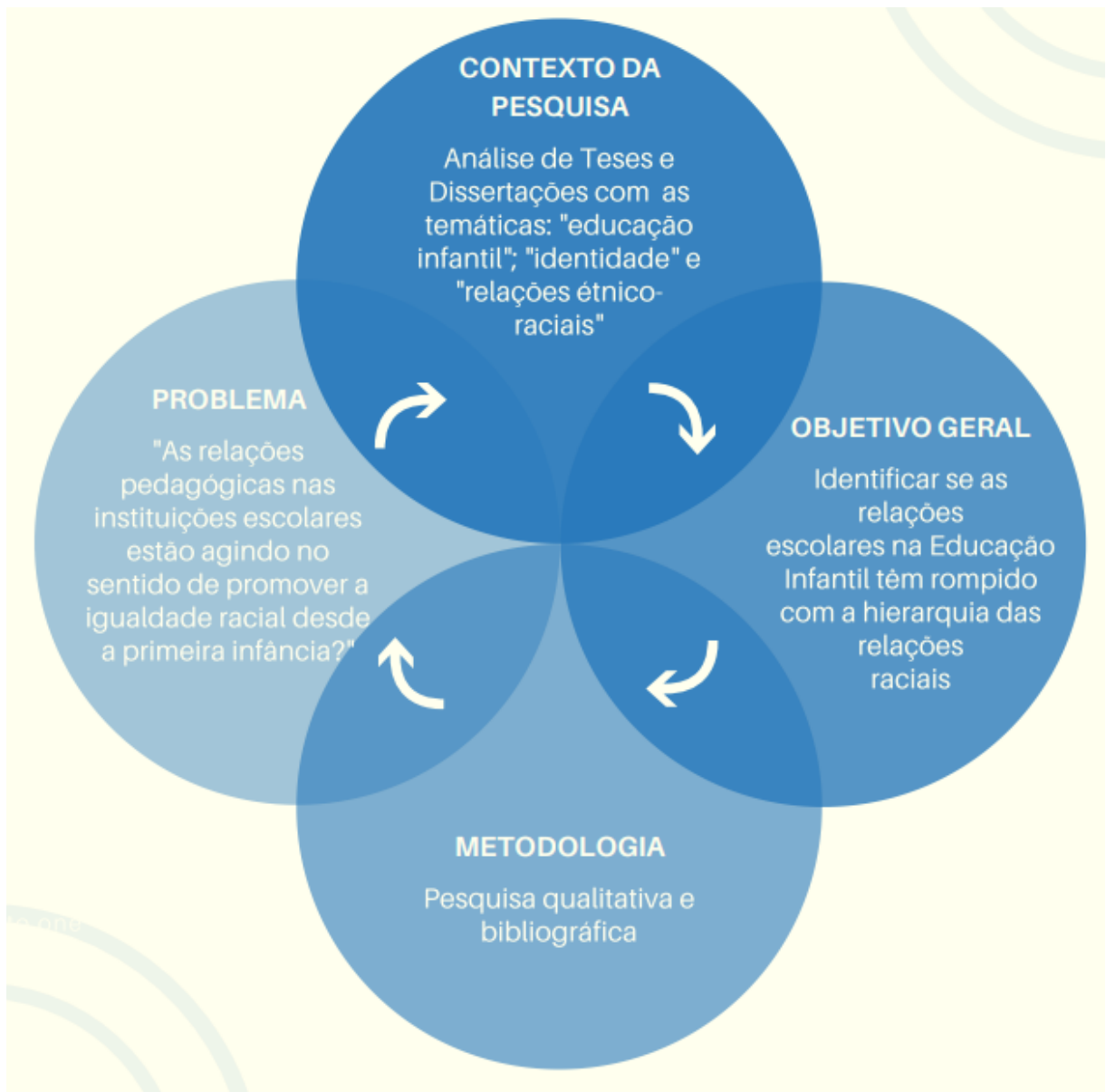
Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada.

Com base nos estudos sobre cultura, desenvolvidos por Raymond Williams (2003), Moraes (2016, p. 31) acrescenta alguns pontos que a análise cultural deve apontar em suas pesquisas: “as interpretações, as alternativas históricas e os específicos valores contemporâneos através dos quais são trazidos para o presente uma obra, o acervo ou a experiência dos sujeitos de determinado período, de dado lugar”. Partindo desses pressupostos para a investigação, acredita-se que os conteúdos presentes nas obras as quais trataremos posteriormente trazem aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos, que tornam possível compreender como se dá a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil institucionalizada no Brasil.

Para prosseguir com a coleta de dados¹³, elaborei um “esquema” (figura 1) para compreender a amplitude da temática sem perder de vista os objetivos e os passos necessários para a construção do texto:

¹³ Utilizamos o termo “coleta de dados” por respeitarmos as conceituações e denominações de procedimentos para a realização de pesquisas na área acadêmica.

Figura 5 - O circuito metodológico



Fonte: elaborada pela autora.

A figura acima representa uma síntese desta seção. Porém, mais do que isso, carrega certos pressupostos teóricos, inspirada na figura "O circuito da cultura", elaborada por Stuart Hall (p. 18, 2016) em *Cultura e Representação*. No circuito de Hall (2016), ele discute a cultura em uma grande rede, de modo que os elementos "representação", "regulação", "identidade", "produção" e "consumo" existem em circuito e estão em uma relação de dependência. Na minha leitura é que, em circuito, cada elemento representacional tem relação direta com o outro.

Nesse circuito metodológico, não consegui estabelecer um olhar hierárquico para as ações as quais realizei. É evidente que cada etapa da pesquisa antecede ou sucede a outra. No entanto, não é possível progredir no texto sem o contexto, problema de pesquisa, objetivos, metodologia e procedimentos para tal. Ou seja, mesmo que tenhamos hipóteses e objetivos sobre a pesquisa, eles dependem dos procedimentos que iremos realizar para que se materialize.

Assim, a pesquisa é guiada por uma série de etapas. Observei que a cada passo na metodologia é preciso retomar ao contexto, aos objetivos e ao problema, e vice-versa. Portanto, enxergar este texto como um circuito é, para além de estabelecer relações com os Estudos Culturais, praticar o exercício de olhar para as questões da sociedade e da Educação Infantil escolar desta forma.

Para atender à originalidade da proposta, deparei com a necessidade de pesquisar trabalhos nesta linha, e, portanto, realizar um refinamento teórico-metodológico. Neste sentido, os bancos de dados escolhidos para a identificação das obras existentes com relação a temática foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)¹⁴ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵, para as pesquisas realizadas na pós-graduação *strictu sensu*. Já para a identificação dos artigos, selecionei a plataforma Scientific Libraby (sciELO¹⁶) e também o periódico CAPES.

Nesse contexto, surge a necessidade de averiguar as pesquisas acadêmicas que já existem. No Brasil, os questionamentos que impulsionaram esse processo da pesquisa foram:

- a) Quais produções são identificadas se utilizarmos os descritores “educação infantil”, “identidade” e “relações étnico-raciais”?
- b) Os bancos de dados selecionados identificam produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais no nível específico da educação infantil?
- c) Quais os assuntos de maior predominância nas pesquisas encontradas?

¹⁴ Disponível em: < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em 02 de Set. de 2019.

¹⁵ Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br>> Acesso em 02 de Set. de 2019.

¹⁶ Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em 02 de Set. de 2019.

- d) Os resultados das pesquisas selecionadas indicam que em se tratando das relações étnico-raciais, a educação infantil está superando as normas da branquidade?
- e) É possível identificar como se dão as práticas docentes com relação a educação das relações raciais?
- f) A partir das produções analisadas: é possível identificar hierarquização dessas relações raciais nos determinados contextos escolares?

Os descritores utilizados para a seleção dos materiais foram “educação infantil” e “identidade” e “relações étnico-raciais”. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi necessário utilizar os termos da seguinte forma: "educação infantil" AND "identidade" AND "relações étnico-raciais". Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a seleção dos dados se configurou por campo, da seguinte maneira: \"educação infantil \" AND \"identidade\". AND \"relações étnico-raciais\". Para selecionar os artigos, na plataforma sciELO não inseri o descritor “identidade”, pois este limitava os resultados a apenas um artigo. Ao descartar este descritor, consegui melhores resultados apenas com os dois campos de busca “relações étnico-raciais” e “educação infantil”. Como os resultados da busca ainda foram limitados, em termos de conteúdo, adotei no processo o periódico CAPES, descartando, mais uma vez o descritor identidade. Porém, como os resultados apareceram em larga escala, para facilitar as análises, delimitei nos campos de busca os dois descritores específicos no título nas produções. Em seguida informo as produções encontradas a partir desses primeiros passos.

3.2. Seleção dos dados

Este tópico expõe o resultado dos passos anteriores e é imprescindível para a discussão, uma vez que permite visualizar o *corpus de análise* que irá compor a pesquisa. Acrescentei, já de início, que a seleção das pesquisas exigiu um refinamento bastante específico. Tendo por base os descritores (palavras-chave) os

quais destaquei anteriormente, as buscas possibilitaram a elaboração das seguintes tabulações:

Tabela 2 - Resultados das buscas através dos descritores

BASES		TOTAL	PERÍODO
DISSERTAÇÕES E TESES	BDTD	19	2009 a 2019
	CAPES	14	
TOTAL		33	
ARTIGOS	SCIELO	6	2010 a 2019
	CAPES	11	
TOTAL		17	
		50	

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela 2 acima indica os dados quantitativos da pesquisa nas plataformas descritas. Nessa busca, foram encontrados o total de 50 trabalhos envolvendo as palavras-chave, sendo eles 33 dissertações e teses, na CAPES e BDTD e 17 artigos na plataforma SciELO e CAPES. Os trabalhos da pós-graduação foram defendidos e publicados entre os períodos de 2009 a 2019, e os artigos publicados entre os anos de 2010 e 2019.

Após esse momento de buscas quantitativas, foi necessário realizar a leitura dos resumos, da introdução e das referências. Diante das análises, identifiquei duplicações entre as pesquisas, pois foram quatro bancos de dados utilizados. Salientei que as pesquisas duplicadas são os textos que aparecem duas vezes ou mais no resultado geral das pesquisas.

Tabela 3 - Das pesquisas duplicadas

DUPLICADAS			
Tipo de Pesquisa	Dissertações e Teses	Artigos	TOTAL
Total sem análise	33	17	50
Duplicadas	7	1	8

Total após exclusão	26	16	42
---------------------	----	----	----

Fonte: elaborado pela autora.

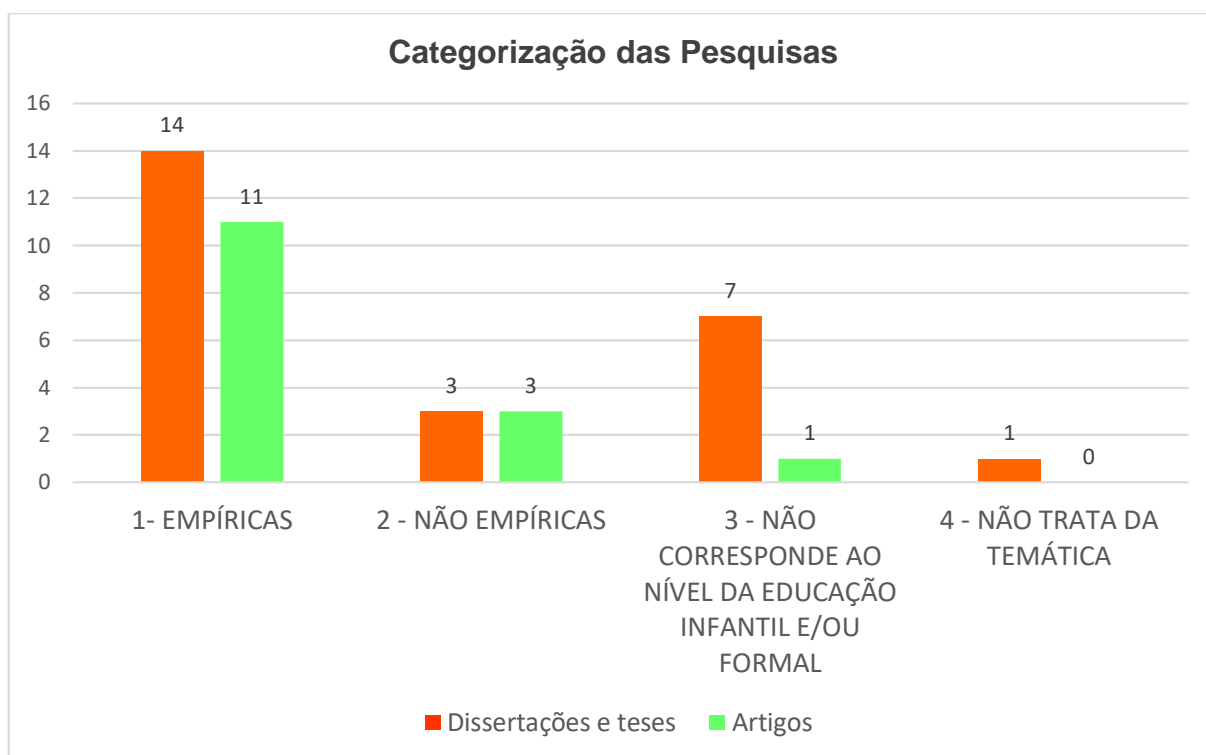
Os dados da tabela 3, acima, indicam que das 50 pesquisas encontradas, oito destas estavam duplicadas nos bancos de dados utilizados. Assim, após excluir essas duplicações, totalizou 42 trabalhos, que resultam em 26 teses e dissertações e 16 artigos.

Posteriormente, analisei os resumos dessas 42 produções científicas, a fim de identificar aspectos como o nível escolar – educação infantil – a relevância da temática e também as que, de fato, são pesquisas empíricas. No pós-análise, detectei que algumas pesquisas não são de cunho empírico, o que significa que são documentais, bibliográficas, e entre outras. São pesquisas interessantes, mas que para o recorte específico dos objetivos desta dissertação, poderia contribuir para outros aspectos, como os referenciais, mas não enquanto material de análise. Concluí, também, que alguns trabalhos não correspondem ao nível da educação infantil (0 a 5 anos), ou até mesmo a educação formal, ou seja, em instituições escolares. Além disso, encontrei, no meio dessas produções, algumas que se quer relacionam-se a temática.

Neste contexto, essa busca pela seleção dos trabalhos científicos me levou, neste primeiro momento, a optar pela categorização dessas pesquisas. Utilizei uma das etapas da análise de conteúdo, que é a categorização, nesta “categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, no nível dos dados em bruto” (BARDIN, 2010, p. 147). Em conformidade ao método adotado, destaquei 4 categorias, que apresento a seguir.

Dessa forma, elaborei um gráfico que corresponde as categorias: **PESQUISAS EMPÍRICAS, PESQUISAS NÃO EMPÍRICAS, NÃO CORRESPONDEM NO NÍVEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E/OU FORMAL, e as PESQUISAS QUE NÃO TRATAM DA TEMÁTICA.**

Pensar as categorias das pesquisas foi uma ação necessária para que pudesse selecionar os textos que, de fato, são empíricos, que correspondem ao nível da Educação Infantil e à temática das relações étnico-raciais. Abaixo, o gráfico 1 “A categorização das Pesquisas”:

Gráfico 1 - A categorização das Pesquisas

Fonte: elaborado pela autora.

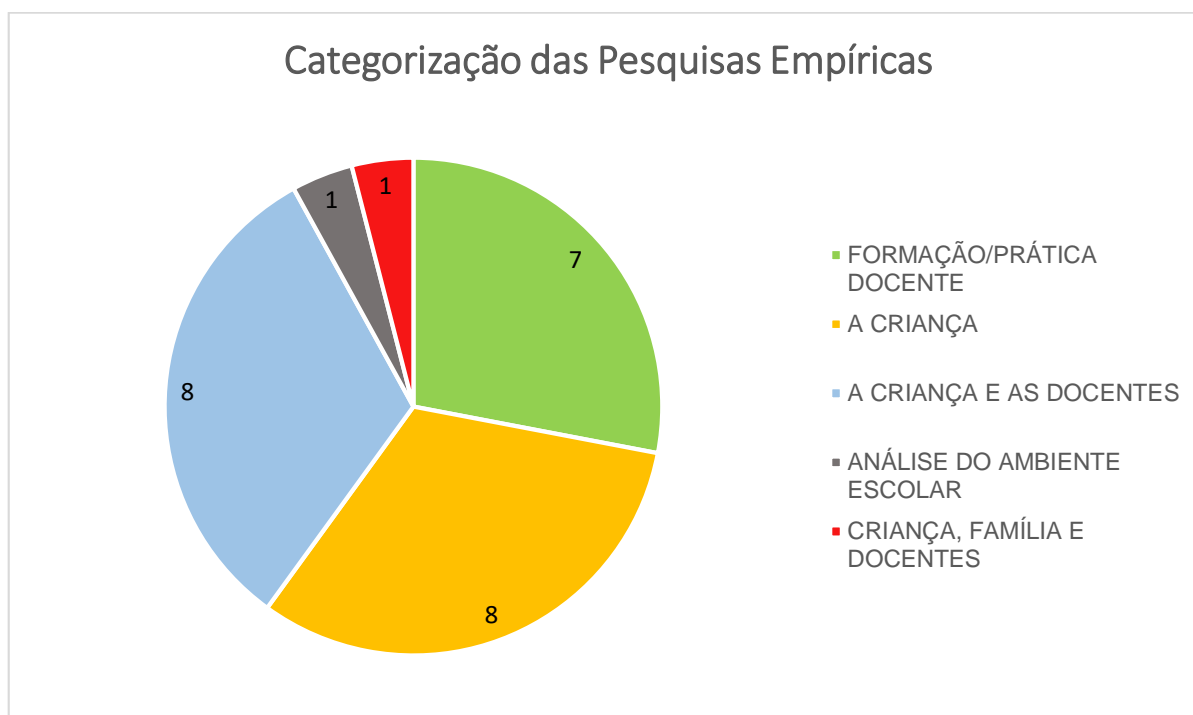
A categoria 1 “Empíricas”, refere-se às as pesquisas de cunho empírico, ou seja, todas aquelas que se propuseram, a partir de diversas metodologias, compreender o fenômeno estudado, das relações étnico-raciais, partir de dados empíricos, da realidade. Nesta categoria situam-se pesquisas de campo, etnográficas, e entre outras. Aqui, percebi que as pesquisas empíricas concentram maior quantidade em relação as demais categorias. Estão inseridas nesta categoria 14 dissertações ou teses e 11 artigos. Para demonstrar quais as obras encontradas nesta categoria elaboramos alguns quadros com o nome, ano e autor/a do texto e também a justificativa – retirada de trechos dos textos – que revelam os motivos pelos quais elencamos essas obras na presente categoria (apêndice A) e nas demais (apêndice B, C e D).

A partir da realização do gráfico e dos quadros acima, estabeleci que a categoria 1, das pesquisas empíricas, como foco das minhas análises. No entanto, ao analisar previamente esses textos, observei que embora sejam todos de base empírica, trazem algumas singularidades. Essas particularidades em cada pesquisa possibilitou-me realizar uma nova categorização, que evidenciam focos diferentes,

como: a voz da criança, a formação/prática do professor, o ambiente escolar, a voz das crianças e docentes e, também, das famílias.

Das 25 pesquisas selecionadas, foi possível uma nova categorização, para que pudésse, de fato, elencar quais os textos base para a análise cultural. Conforme o gráfico abaixo, elaboramos 5 categorias:

Gráfico 2 - Categorização das Pesquisas Empíricas: Teses, Dissertações e Artigos



Fonte: elaborado pela autora.

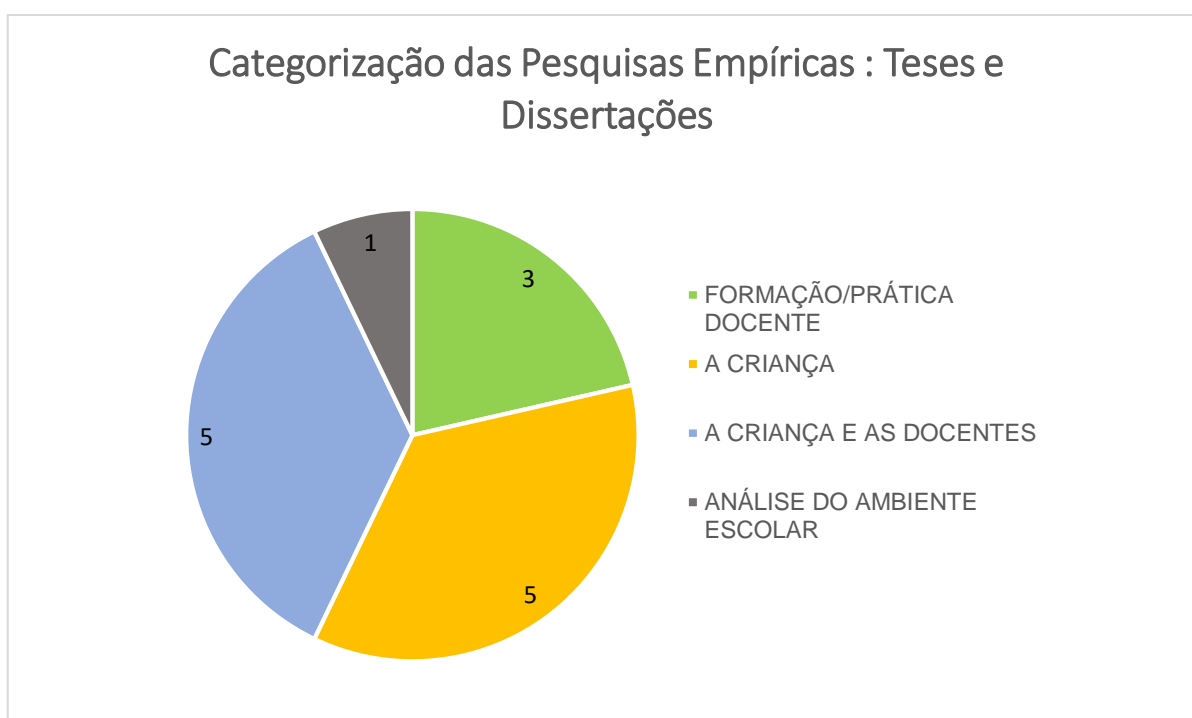
Em síntese, todos os procedimentos metodológicos utilizados até aqui, permitiram uma minuciosa seleção do estado da arte com relação à temática da pesquisa. De acordo com o gráfico acima, existem 25 textos disponíveis nas plataformas pesquisadas. Dentre eles, 14 são teses e dissertações e 11 são artigos, todos discutem, a partir de um foco principal, quais as observações acerca da experiência empírica nas intuições escolares.

No entanto, ao perceber a quantidade destes textos, e, também, da qualidade teórico-metodológica que constitui essas produções, optei por delimitar ainda mais o acervo do qual analisei. Dessa forma, utilizei algumas técnicas da análise de conteúdo, como a 'pré-análise', primeira fase da análise de conteúdo, ao realizar a 'leitura flutuante' a fim de conhecer as temáticas abordadas nesses textos, destaquei muitas características importantes em todos eles (BARDIN, 2010). Porém, foi preciso

realizar a ‘escolha dos documentos’, que é uma das etapas da pré-análise do material. Essa escolha implicou selecionar quais os textos base, aqueles que responderão às hipóteses e aos objetivos propostos no plano inicial.

Diante deste cenário, optei por analisar apenas as teses e dissertações disponíveis, que totalizam 14. Essa escolha não foi fácil, pois os artigos traziam, também, considerações significativas a respeito da temática, mas as informações presentes nas 14 teses e dissertações foram suficientes para estabelecer uma série de discussões a respeito. Vale destacar, ainda, que os textos dos artigos servirão como base teórica, posteriormente. Dessa maneira, o gráfico das categorizações de pesquisas empíricas precisou ser modificado, conforme a imagem a seguir:

Gráfico 3 - Categorização das pesquisas Empíricas: Teses e Dissertações



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Estabelecendo um comparativo com o gráfico 2, no gráfico 3, identifiquei algumas mudanças. O número de pesquisas reduziu de 25 para 14, pois 11 destas eram os artigos que optei por retirar do *corpus* da análise. Nesse contexto, a categoria “Formação/prática docente” reduziu de sete para três pesquisas. As categorias “A criança”, e “A criança e as docentes” reduziram de oito para cinco pesquisas. Já a

categoria “Análise do ambiente escolar” permaneceu com o total de uma pesquisa. Evidencia-se, também, que a categoria “Criança, família e docentes” foi retirada, pois correspondia ao total de uma pesquisa no formato de artigo.

Este foi um percurso de exaustão dos dados, que obedece aos passos metodológicos presentes na abordagem de análise de conteúdo. Embora este nos pareça um caminho demasiadamente quantitativo, foi, ao mesmo tempo, essencial para que fizéssemos a escolha das obras mais significativas para a análise.

3.3. A escolha das produções científicas

Falar sobre hierarquia racial nos incomoda. Primeiro porque o termo “hierarquia” não é fácil de ser aceito, dito, compreendido. Nos Estudos Culturais, tratar das coisas de forma hierarquizada nos causa certo incômodo. É, no mínimo, frustrante. Mas por que, então, decidi adotar essa terminologia? Como já mencionei, esta é uma hipótese que surgiu das práticas diárias de análise da sociedade e, em específico da Educação Infantil. Mesmo que haja resistência dos Estudos Culturais em relação à hierarquização na sociedade, ela existe, e, portanto, precisa ser debatida e problematizada. No entanto, para que as supostas formas de hierarquização racial no espaço escolar possam ser comprovadas, é necessário ter elementos científicos que evidenciam isso.

Nesta linha de raciocínio, pareceu-me que dedicar uma dissertação para tal fim pode ser arriscado. Por outro lado, desvelar práticas racistas é algo arriscado, exigir políticas públicas de combate ao racismo é algo arriscado, ser homem negro, mulher negra e criança negra em sociedade é algo arriscado. Pode custar uma, duas, milhares de vidas. Portanto, mais arriscado do que trilhar esse caminho é não o fazer.

Para tal, muitas questões irão sulear¹⁷ as análises destas produções:

- a) O/a pesquisador/a autodeclara seu pertencimento racial?
- b) Os trabalhos selecionados abrangem todo o território nacional? O que isso nos diz?
- c) Há mais teses ou dissertações produzidas sobre a temática?

¹⁷ Adotamos a expressão “sulear” na intenção de problematizar o caráter ideológico do termo “nortear”, haja vistas os estudos de Paulo Freire (1992) que nos inspiram.

- d) Quais as maiores preocupações dos/das pesquisadores/as de acordo com as categorias que criamos?
- e) O que é singular e específico entre as pesquisas?
- f) Quais as similaridades entre as experiências vivenciadas nas obras analisadas?

Abaixo, um quadro detalha alguns elementos das pesquisas analisadas para responder as questões acima elencadas:

Quadro 1 - Detalhamento das Teses e Dissertações em Categorias

Categoria	Autora	Formato	Região/Estado
Formação/Prática Docente	Alvarenga (2015)	Dissertação	Goiânia – GO
	Demarzo (2009)	Dissertação	São Carlos – SP
	Oscar (2018)	Dissertação	Rio de Janeiro – RJ
A Criança	Augusto (2017)	Dissertação	Juiz de Fora – MG
	Mata (2015)	Dissertação	Belo Horizonte – MG
	Mendes (2016)	Dissertação	Recife – PE
	Miranda (2013)	Tese	Salvador – BA
	Silva (2016)	Dissertação	Goiânia – GO
A Criança e as Docentes	Cardoso (2018)	Dissertação	Curitiba – PR
	Pinheiro (2018)	Dissertação	São Mateus – ES
	Silva (2015)	Tese	Recife – PE
	Souza (2016)	Tese	São Carlos – SP
	Carvalho (2009)	Dissertação	Belo Horizonte – MG
Análise do Ambiente Escolar	Santos (2018)	Tese	Rio de Janeiro – RJ

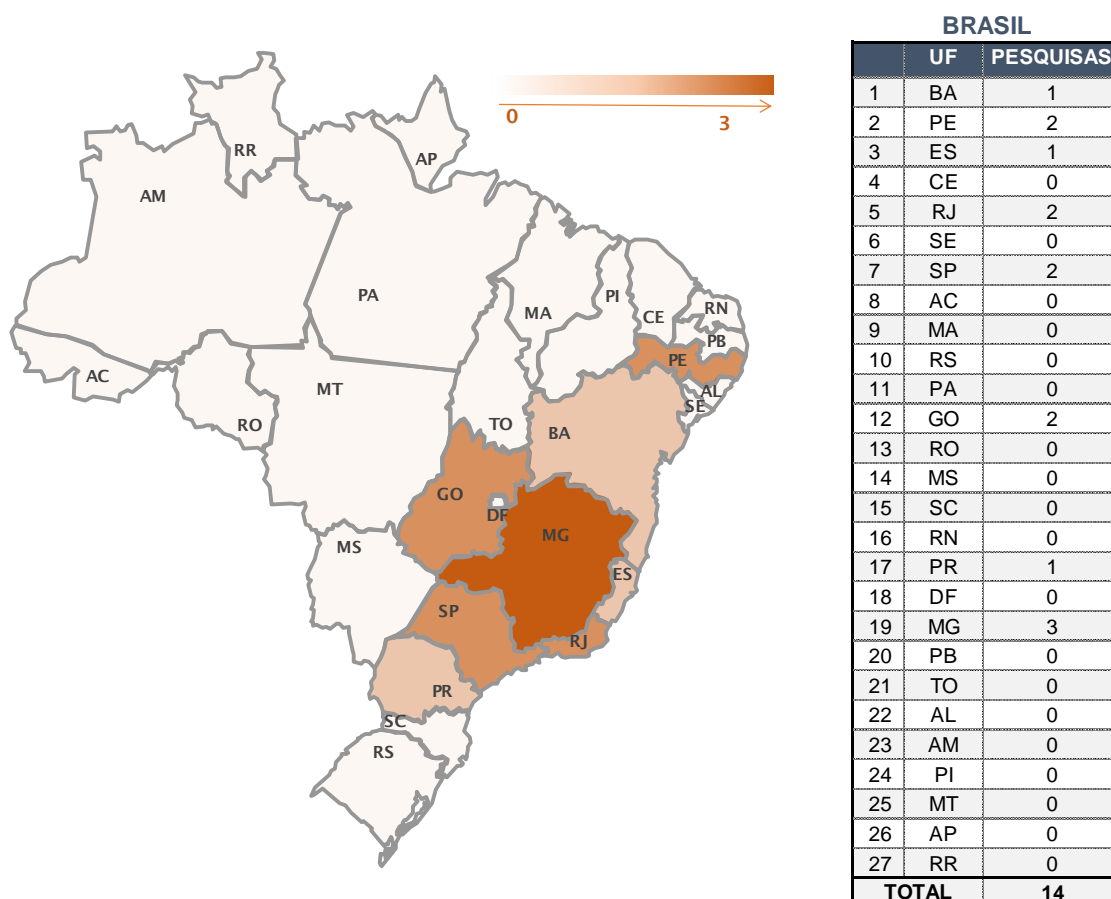
Fonte: elaborado pela autora (2020).

O quadro cinco apresenta características a respeito dos trabalhos selecionados. A coluna “Categoria” ressalta, mais uma vez, a quantidade de trabalhos por categorias, constam, também, no gráfico 3. Na coluna “Autora”, justifica a terminologia usada no gênero feminino, uma vez que todas são pesquisadoras mulheres. Chama atenção as duas últimas colunas. Dos 14 trabalhos, apenas quatro são teses, e 10 são dissertações. Elenquei uma coluna referente às regiões as quais esses trabalhos foram feitos. Deste modo, identifiquei quatro das cinco regiões do Brasil: dois trabalhos são da região Centro-oeste, três da região Nordeste, oito da região Sudeste e apenas um da região Sul. Acrescentei que dos textos selecionados,

apenas a tese de Silva (2015), no qual está em destaque na cor amarela, não será analisada posteriormente, porque não está disponível na íntegra, na *web*.

Considere os cenários educativos em suas determinadas regiões permite elaborar um panorama geral de como a educação para as relações étnico-raciais são vivenciadas em cada uma delas. Nesse contexto, vale lembrar que nem todas as regiões do Brasil estão representadas por mais de um trabalho. A região Norte, por exemplo, não tem nenhuma produção. A região Sul, como veremos a seguir, tem apenas uma produção a respeito da temática. Essas constatações discutirei posteriormente. A seguir, apresento as pesquisas por regiões:

Figura 6 - As pesquisas por Regiões



Fonte: elaborada pela autora (2020)

Na próxima seção, apresento o estudo desses textos de forma expositiva. As produções científicas selecionadas trazem similaridades e particularidades em suas

temáticas, de forma que destaco essas aproximações e/ou distanciamentos para compreender as relações étnico-raciais no universo da Educação Infantil brasileira.

Figura 7- Jardim de Infância.



Fonte: Lia Mena Barreto, 1997, Catálogo da 1ª Bienal do Mercosul.

4. ENTRE NEGRITUDE, BRANQUITUDE E RACISMO: OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços escolares são reveladores por alguns motivos. Nestes espaços institucionalizados, que se pretendem educativos, a intencionalidade da educação está expressa, primeiramente, nos currículos das instituições. O currículo apresenta a concepção de ensino-aprendizagem, os pressupostos teórico-metodológicos, as concepções de avaliação, a concepção de infâncias e crianças, bem como o perfil de cidadão no qual a escola pretende desenvolver, entre outras questões. Na escola da Educação Infantil, o currículo funciona como um guia, e deve abordar certos conteúdos, dentre eles, a educação para as relações étnico-raciais. Mas... e o cotidiano? O cotidiano transcende essa idealização que compõe os currículos. O que o cotidiano das escolas é capaz de nos apresentar quanto as questões étnico-raciais? Seria o cotidiano da Educação Infantil um espelho das relações raciais na sociedade? De frente com as realidades: o que nos dizem as pesquisas?

No que se refere a educação para as relações étnico-raciais, questões como as levantadas acima indicam, primeiramente, que a escola das infâncias tem seu papel na formação das identidades, e o faz de diversas formas, na sistematização dos conteúdos presentes no currículo, seja na decoração das salas, na escolha das literaturas, nas canções adotadas, nas mediações dos conflitos entre as crianças e no próprio relacionamento interpessoal entre professores/as e alunos/as. É nesse contexto que, as ações de observar e analisar os cotidianos das instituições de Educação Infantil se configuram como um dado relevante para a compreensão dos conflitos raciais e da formação das identidades das crianças ainda na primeira infância.

Paralela a essas questões, as discussões deste tópico consistem em apresentar as considerações que as produções acadêmicas selecionadas nos apresentam com relação as equipes docentes, crianças e instituições de Educação Infantil. Como dito anteriormente, o objetivo em analisar essas produções é, também, elaborar um parâmetro/comparativo entre a educação e as relações étnico-raciais com crianças de zero a seis anos por todo o Brasil. Esse olhar macro apenas seria possível se partíssemos de uma análise micro das esferas educativas: os CMEIs, as creches e as escolas de Educação Infantil.

Nesse cenário, adentrar no universo das pesquisas é o objetivo principal de desta dissertação. Pensar nas formas com que iria relatar a respeito foi um desafio muito grande. Por esse motivo realizamos tantas categorias e refinamentos, para

decidir qual a melhor maneira de falar sobre o trabalho de tantas pesquisadoras¹⁸. Saliento, que na maioria dos trabalhos, as leituras concentraram-se na apresentação do texto (introdução), a fim de identificar o lugar de fala das pesquisadoras, e, especialmente, se elas declaram seu pertencimento racial. Posteriormente, privilegiamos a leitura das últimas seções, quando as autoras apresentam os aspectos empíricos de seu texto, evidenciando as falas das crianças, das professoras, da equipe gestora, as análises dos espaços educativos e de todas as demais instâncias pertencentes às questões escolares.

A análise a partir das quatro categorias elaboradas anteriormente¹⁹ apresentaram, de forma geral, que o conteúdo destes textos selecionados aborda questões que perpassam por três conceitos-chave de nossas discussões: a negritude, a branquitude e o racismo. Sendo assim, estes três conceitos serão discutidos a seguir entrelaçados às produções acadêmicas.

Destaco que das 13 pesquisas analisadas, 12 delas as autoras declaram seu pertencimento racial como negras. E de forma geral, no tocante ao conteúdo dessas produções, as pesquisas apresentam temáticas de formação (ou ausência de formação) de professores/as para as questões raciais, a análise do ambiente e das relações escolares como um dado importante para a temática, a subjetividade das identidades raciais em crianças pequenas e episódios/situações em que racismo, branquitude e negritude tornam-se evidentes nas escolas em que as pesquisas empíricas foram realizadas.

4.1 BRANQUITUDE EM QUESTÃO

Os estudos da branquitude vêm ganhando destaque nas pesquisas referentes às temáticas raciais. Debater este conceito exige problematizações intra/interpessoais que, assim que colocadas em xeque, tem o potencial de revelar as estruturas da sociedade desenvolvida sob o cânone ocidental. Para essas reflexões, convido ao

¹⁸ Utilizamos o termo “pesquisadora” para enfatizar que todas as produções analisadas foram elaboradas por pesquisadoras mulheres.

¹⁹ Formação/prática docente; A criança; A criança e as docentes e Análise do ambiente escolar.

debate autores/as como Lourenço Cardoso, Maria Aparecida Bento, Liv Sovik, Frantz Fanon, entre outros/as.

Antes de partir para os significados e conceituações do termo branquitude, é preciso considerar a colonização como um contexto que dá origem às inúmeras atrocidades acometidas com certos povos, como os povos negros e indígenas. É quase impossível compreender os estudos da branquitude sem compreender o período histórico da colonização e o modelo de sociedade branca e eurocentrada que se projetou. Esse projeto da branquitude compreende o período da modernidade e se estende até a atualidade, através das marcas da colonialidade.

Aimé Césaire (1978) escreveu a obra “Discurso sobre o colonialismo” com trechos poéticos e denunciativos sobre esse período histórico. A ideia principal dessa obra é a de que “a Europa é indefensável”, devido ao processo “civilizatório” e de expropriação de terras, culturas, sonhos, desejos, enfim, as subjetividades de certos povos, como o povo negro. Por que a história da modernidade é tão assombrosa? Certamente porque a colonização, que se pretendia avançada e potente na história da humanidade, se consolidou a custo de tanta barbárie. Para Césaire (1978, p. 2) “a colonização se esmera em *descivilizar* o colonizador, em *embrutecê-lo*, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral”.

A colonização, portanto, só é vista como um fenômeno importante para a história das civilizações quando não estudada, quando não problematizada. Nas concepções de Césaire (1878) colonizar significa “coisificar”, ou seja, tratar as pessoas, as culturas, as religiões, os costumes e as identidades como coisas, objetificar. Mas é preciso considerar: nem todas as identidades, nem todas as religiões, nem todas as culturas e povos, a objetificação na colonização são dos povos não brancos e não europeus, “os outros”. Na formação das colônias sob o prisma capitalista escravocrata, os brancos têm lugar reservado na classe burguesa, enquanto outros – negros e indígenas – ocupam a subalternidade, a exploração, a mão de obra.

O peruano Anibal Quijano (2005) também traz reflexões sobre o colonialismo colocando a questão da raça como uma categoria mental da modernidade. Em seus estudos, o autor analisa de que forma a colonialidade e o eurocentrismo impulsionam o que chama de “divisão racial do trabalho”. O período colonial é muito mais do que a pretensa superioridade racial do branco europeu em detrimento das identidades dos

povos negros e indígenas, mas, sim, um projeto capitalista mundial, em que a classificação racial das pessoas desenvolveu a percepção de que o trabalho remunerado era privilégio dos brancos. Nesse sentido, “as novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Nesta perspectiva, basta olharmos para a história do período colonial para a compreensão de que a escravidão foi um projeto que tencionou os papéis dos aspectos de raça e identidade: os povos negros foram qualificados à escravidão. Raça e divisão do trabalho passaram a ser associadas, de modo a garantir a consolidação do capitalismo a partir da exploração desses povos. Bento (2002, p. 3) chama atenção para o legado que a escravidão deixou: “os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo”.

Certamente, ser branco e ser negro tem conotações simbólicas, materiais e estruturais bastante diversas em nossas sociedades desde o período colonial. O branco europeu, beneficiário simbólico deste contexto de exploração, foi o protagonista no período que compreende a modernidade. Isso não significa dizer que tenham exercido um papel muito importante na história, muito pelo contrário. O europeu ocidental via-se como “o novo”, o mais avançado e detentor do progresso, imaginavam ser os exclusivos e criadores protagonistas da humanidade. Para Quijano (2005, p. 122) mais estranha que essa concepção equivocada do europeu, é o fato de que “foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder”. De forma didática, podemos pensar em três grandes operações dos povos colonizadores:

os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em **primeiro lugar**, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em **segundo lugar**, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade [...] Em **terceiro lugar**, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a

aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (QUIJANO, 2005, p. 121, grifos nossos).

A colonização foi um processo de dominação do corpo e da alma, que forjou a criação de sujeitos não humanos, sujeitos de poder e sujeitos de deveres. O mundo moderno deixou grandes fissuras, e em tempos de crise elas estão à mostra. Fracassa de tempos em tempos, pois não consegue apagar da sua história, toda a sujeira. Além disso, a colonialidade - que seria a permanência dos resquícios do período colonial no mundo contemporâneo globalizado, que se expressa em nossos costumes, em nossas relações inter/intrapessoais, formatando a nossa cultura de dominação do corpo e da mente. É nesse contexto que a branquitude se consolida: como a insistência do branco em não reconhecer seu lugar de privilégios e sua ancestralidade marcada pela barbárie. A modernidade faz com que nos enxerguemos a partir das lentes coloniais e, por isso, a branquitude está em pauta.

Uma das discussões relevantes sobre a branquitude é de Frantz Fanon, em sua obra "Pele negra, máscaras brancas", escrita em 1952. Esta obra é um marco para os estudos da branquitude e das relações étnico-raciais. Mesmo não tratando especificamente da branquitude como tema, pois não se utilizava este termo na época, Fanon (2008) constrói um raciocínio que evidencia os efeitos da colonização na subjetividade dos povos negros e brancos. A partir deste livro, o autor nos ajuda a entender como se estabelece essa relação hierárquica entre negros e brancos. A máxima desta relação é, para Fanon (2008, p. 27), o seguinte: "O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano [...] O branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura". Ser negro no contexto da década de 1950, período no qual Fanon elabora este pensamento, era ainda mais desafiador, portanto, a hierarquia racial era ainda mais escancarada. Neste período, "embranquecer" era o destino do povo negro.

O título de sua obra que se refere a pele negra "mascarada" de branca é uma grande provocação do autor à época, mais do que isso: é uma denúncia às imposições sociais colonialistas em seu contexto de desumanização. Um contexto em que ser branco era visto como norma e salvação da humanidade. Fanon vai além, por não culpabilizar o negro em sua não aceitação da identidade, indicando que este é, na verdade, vítima do sistema colonial. Nesse sentido, Frantz Fanon (2008, p. 107)

problematiza questões sobre a raça e se coloca enquanto sujeito de análise, ele analisa a sua negritude:

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse.

Em certos momentos da obra, Fanon aponta o desejo pela branquitude, em tornar-se branco. Conclui que essa não é a saída, pois mesmo aproximando-se da branquitude não alcança a humanidade que almejava enquanto pessoa negra, afinal, a sociedade colonizada de sua época desumaniza essa identidade. Dessa forma, o autor abraça a sua negritude. A história de Fanon representa, também, a história do povo negro, porém, de forma mais agressiva àqueles que não tem acesso à educação para as relações étnico-raciais, de modo a refletir sobre suas identidades, suas origens, seu lugar na sociedade.

Antes de conceituar o termo é necessário não pensar o conceito de branquitude aliado ao binarismo “branco/preto”. Afinal, os processos de miscigenação e a ideologia do branqueamento foram bastante difundidos nas sociedades colonizadas. No Brasil, a ideologia do branqueamento é difundida em meados de 1888, no período pós abolição, e corresponde ao “[...] processo de eliminação/marginalização da população negra, tanto em aspectos materiais de branqueamento da população brasileira, quanto em questões epistemológicas de apagamento da cultura negra e africana na ordem social” (FELIPE *et al.* 2019, p. 52).

Historicamente, “branquear” foi uma das ações impostas em nome do progresso que se pretendia na modernidade e “[...] respaldou-se na desqualificação dos negros que supostamente não teriam capacidade de produzir em um sistema de livre iniciativa, e seriam moralmente degenerados” (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 118).

Na prática, a branquitude significa a identidade racial branca. Por outro lado, os debates acerca da temática evidenciam que falar sobre branquitude levanta algumas problemáticas. A primeira delas é que estes estudos não remontam apenas à produção de pesquisadores/as brancos/as, mas também, sobre a identidade racial branca. Portanto, a branquitude é antagônica: reconhecida como campo teórico e como identidade.

Os estudos emergem a partir da constatação de que a pessoa branca não se racializa. E isso se dá por alguns motivos. A “branquitude invisível” é uma temática estudada por Jorge Miranda (2017) que apresenta a concepção de que a pessoa branca não se enxerga como grupo racial e, tão pouco seus privilégios por conta dessa identidade. O autor argumenta que, embora essas duas situações sejam interligadas, pensar que a pessoa branca não enxerga seus privilégios porque não se racializa é, de certa forma, inocentá-la deste não-fazer. O que ocorre, é que essa não reflexão sobre a identidade branca já se consolidou uma norma, para Miranda (2017, p. 55) “a desigualdade é a norma”, portanto é mais fácil não tocar as feridas na busca da cura, porque isso pode ser mais doloroso para a branquitude do que as próprias desigualdades raciais que assolam nosso contexto social há tantos séculos.

Maria Aparecida Bento (2002) chama atenção para o que denomina “pacto narcísico da branquitude”, nesse sentido, esse silêncio e omissão fazem parte de um componente narcísico, com o objetivo direto de silenciamento para a manutenção dos privilégios que resultam da identidade branca. Na concepção de Bento (2002, p. 6) refletir sobre o lugar do branco e do negro na sociedade significaria, para a branquitude, um “investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana”.

Lourenço Cardoso (2011) é um autor que se dedica aos estudos sobre o tema e acrescenta que, historicamente, o termo branquitude deriva de pesquisas internacionais, mais propriamente nos Estados Unidos, que a partir da década 1990 tem difundido produções acadêmicas e reflexões sobre a branquitude na categoria social e política. O termo branquitude se insere nas produções acadêmicas como tradução de uma palavra de origem inglesa: *whiteness*. No Brasil, a branquitude como termo em pauta foi mencionada por Gilberto Freyre, em 1962, que fez analogias com o termo negritude.

A branquitude como conceito da identidade racial branca foi considerada pelo autor Guerreiro Ramos, que mesmo não utilizando o termo “branquitude”, acrescentou para os estudos na área de modo a refletir sobre o que denominou por “brancura”. Ao discutir sobre a brancura, Guerreiro Ramos (1995) propôs concepções urgentes na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito ao que chamou de “patologia branca no Brasil”, ao problematizar o lugar do branco no contexto sócio-político-econômico. Em suas palavras,

[...] o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência (RAMOS, 1995, p. 192).

Acrescenta ainda que,

O desejo de ser branco afeta, fortemente, os nativos governados por europeus. Entre negro, R. R Moton registrou o emprego do termo “branco” como designativo de excelência e o hábito de dizer-se de um homem bom que tem um coração “branco”. Este “desvio existencial” tem sido observado tecnicamente nos Estados Unidos, no Brasil e em toda a parte em que populações negras estão sendo europeizadas. O negro europeizado, via de regra, detesta mesmo referenciais à sua condição racial. Ele tende a negar-se como negro, e um psicanalista descobriu nos sonhos de negros brasileiros forte tendência para mudar de pele. (RAMOS, 1995 [1957], p. 195).

A brancura, portanto, está associada não apenas as características que definem a pertença étnico-racial das pessoas deste grupo, ou seja, à corporeidade do branco, mas também, com o desejo em aproximar-se destes fenótipos, dessa identidade. Portanto, as produções teóricas de Guerreiro Ramos, já em 1957, são relevantes, pois colocam em xeque as questões da raça e do branco como um padrão, num contexto em que racismo e a branquitude estavam aliados pela manutenção social da “superioridade racial branca”. Nesse sentido, o termo “brancura” pode ser visto como um sinônimo de branquitude para os tempos atuais. (CARDOSO, 2008).

Homem de seu tempo, Ramos enfrentou e problematizou questões pertinentes ao seu alcance. Para o autor, a branquitude é definida a partir de definições e concepções históricas, que fogem de concepções biológicas da raça. Porém, as discussões precisaram transcender o termo brancura e resultaram ao que hoje conhecemos por branquitude. As aproximações entre os termos são muitas, visto que ambos emergem de contextos históricos específicos. Para Cardoso (2011, p. 83),

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.

Como destaquei anteriormente, o colonialismo europeu deixou suas marcas, e elas refletem, hoje, na estrutura social e na vida das pessoas. Portanto, a branquitude como área de estudos busca analisar o papel das identidades raciais enquanto elemento ativo das questões raciais. Silva (2017) discute a branquitude como um conceito analítico, versando sobre subjetividade dos brancos que, por ventura, parecem estar sempre em contextos não racializados: “a branquitude é uma identidade marcada racialmente, porém, ao indivíduo branco é dado o poder de escolher evidenciá-la ou não” (SILVA, 2017, p. 27).

Em consonância com esse pensamento, a obra “Aqui ninguém é branco”, da autora Liv Sovik (2009) busca problematizar o lugar da branquitude no Brasil, que parece ser um lugar silenciado. O branco não é pauta, não é discussão, mas sim o padrão, a hegemonia. Portanto, problematizar aquilo que se é, situando-se no posto mais alto da hierarquia racial, não há de ser uma ação necessária. É muito mais fácil discutir o negro como um problema, ou até mesmo o problema do negro, do que pensar o branco como um beneficiário simbólico de privilégios. Desse raciocínio decorre a dificuldade em tratar a branquitude como central e como importante na luta antirracista.

O importante nos estudos da branquitude não é apenas racializar/tipificar as pessoas brancas, afinal, isso não é indispensável. O interessante nesses estudos é refletir em que medida o/a branco/a se torna o padrão e por que/como/em que contexto isso aconteceu. Além disso, os estudos da branquitude colocam em evidência essa herança histórica da colonialidade e o fato de que os valores e ações do homem branco como norma não terem sido questionados há tantos séculos (SOVIK, 2009).

Nesse contexto, considero o pacto narcísico da branquitude - já mencionado aqui - como resposta para esta ausência do branco na luta antirracista. Essa omissão por parte da população branca em reconhecer-se importante no combate às desigualdades raciais está muito além de evidenciar seus privilégios. O que ocorre é uma reprodução das desigualdades raciais de modo a colocar, sempre, o negro como o problema, aquele que necessita ser problematizado e objeto de análise. Além disso, até mesmo “pessoas brancas progressistas” que se colocam parte do combate a opressão e discriminação racial, muitas vezes não reconhecem que a desigualdade racial é, também, discriminação, para Bento (2002, p. 2) “isto é um dos primeiros

sintomas da branquitude”. Dessa forma, a branquitude se ausenta dessa necessidade em ser estudada.

De forma didática Frankenberg (2004, p. 312-313) elabora oito tópicos síntese para pensarmos o conceito de branquitude, ela se utiliza do termo “branquidade” para representar suas ideias. Ressalto que, nesse contexto, branquidade está associada ao termo branquitude e é apenas uma opção da autora pelo termo. Em síntese, a branquitude, para a autora, seria:

1. [...] um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquidade é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificativamente raciais.
4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria ‘branco’ é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinações relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.
7. Branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos.

A partir dessas reflexões é possível afirmar que a branquitude não tem sentido/significado fixados, ou seja, não há apenas um conceito específico que dê conta das múltiplas facetas para se pensar esse termo. A autora reforça que a branquitude é construída socialmente e que, sendo produto da história tem efeitos materiais e discursivos nas sociedades ocidentais. De um lugar de vantagem estrutural, a um ponto de vista sobre e das identidades nacionais, os estudos da branquitude encaram divergências e múltiplas conceituações.

Piza (2002) também olha para branquitude como um lugar de privilégios e vantagens sociais, em que, por conta disso a discriminação não é notada. Para a

autora a branquitude nesse ponto de vista é algo consciente apenas para as pessoas negras, que sofrem na pele o preconceito que advém dessa disparidade social. De acordo com Bento, a branquitude pode ser definida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 29). Em Sovik (2009, p. 22): “a branquitude não é genética e não só define um lugar de fala. É uma questão de imagem e, por tanto, tem como um de seus principais campos de observação os meios de comunicação”. Enquanto que, para Schucman (2012, p. 69), “a “superioridade estética” é “um dos traços fundamentais da construção da branquitude no Brasil” (SCHUCMAN, 2012, p. 69). De acordo com Jesus (2017, p. 70), o importante em se pensar a branquitude é evidenciarmos que o grupo pretende esconder a base que mantém o *status quo* em vigência. A base desse silenciamento, que afeta a identidade negra, se consolida no tripé: “a construção negativa de subjetividades individual e/ou coletiva; a negação de direitos para negros; e a descaracterização da discussão racial (JESUS, 2017, p. 70).

Visto que o conceito de branquitude tem deslizes de significados e permeia enquanto área de estudos e também enquanto identidade, analisar a escola e os espaços educativos é, em nossa concepção, um revelador potente na luta antirracista. Nesse sentido, a seção a seguir analisa os trabalhos acadêmicos selecionados na busca por evidenciar traços da branquitude na construção das identidades das crianças ainda na primeira infância. Procurei refletir como a branquitude – como fator de identidade - e, conseqüentemente, a colonialidade estão expressas no cotidiano educativo das crianças das pesquisas.

4.1.1 Categoria: Formação/Prática Docente

Elaborei as categorias de análise para facilitar a exposição dos dados a partir das pesquisas selecionadas. Sendo assim, a primeira categoria das pesquisas diz respeito a formação/prática docente, em que as autoras têm isso como foco, de modo a identificar a relação entre a formação e prática das equipes docentes frente a educação antirracista.

Abaixo, apresento as informações bibliográficas²⁰ das pesquisas: nome da autora, tipo, título e ano da pesquisa, bem como a área e a instituição responsável pela elaboração dos textos:

Quadro 2 - Textos da categoria 'Formação/Prática Docente'

1	ALVARENGA, Hilda Maria de. <i>Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis</i> . 161 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica – modalidade profissional) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
2	DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. <i>Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP</i> . 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
3	OSCAR, Joana Elisa Costa. <i>Caminhos percorridos para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: práticas pedagógicas em interface com a política pública municipal</i> . 194 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Admito, inicialmente, que é desafiador selecionar os destaques das pesquisas analisadas, conforme as categorias particulares desta dissertação, porque são muitos detalhes e particularidades de cada autora. Em cada pesquisa selecionada para esta análise, encontro objetivos singulares e escritas a partir da suas leituras das situações e dos observáveis nos espaços, nas falas, nos objetos e nas demais características de seus fenômenos.

Com relação a aspectos da branquitude, saliento que as pesquisas nesta categoria não identificam muitas questões que possam ser caracterizadas como pertencentes a branquitude, apenas as pesquisas 1 e 2 trouxeram alguns elementos. A pesquisa 1, realizada pela autora Alvarenga (2015, p. 17), teve como objetivo principal “compreender as representações docentes das profissionais da Educação Infantil no que se refere ao processo educativo das relações étnico-raciais, em um Centro Municipal de Goiânia”. Nesta pesquisa, enquanto marco da branquitude,

²⁰ Os quadros informativos das pesquisas constarão durante toda a seção sobre a temática Branquitude, que é a primeira da exposição, nas demais seções, identificaremos a pesquisa por número, autora e ano.

identifica-se apenas um dado, que é a dificuldade na pertença étnico-racial das professoras participantes da pesquisa, que são identificadas por Alvarenga (2015) como 50% delas pertencendo a identidade negra, dado que contrasta com as auto-declarações destas. Nesse sentido, o desejo pela pertença étnico-racial branca é um dado observado. Cavalleiro (2010, p, 13), em sua pesquisa de mestrado, que posteriormente resultou no livro publicado “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” compreende que esse desejo pelo branqueamento é difundido no imaginário social, por meio de processos socializadores, na medida em que a normativa da branquitude inferioriza a identidade negra em detrimento da identidade branca, sendo assim “cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto”.

Maria Demarzo (2009) realizou, também, um texto no qual tem foco na formação dos/as professores/as para a educação antirracista. A pergunta “Que aprendizagens vêm tendo professoras que atuam na educação infantil ao buscarem promover no dia-a-dia escolar a educação das relações étnico-raciais?” impulsionou esta autora a investigar. Ela realizou seus estudos com quatro professoras²¹ da rede municipal de sua cidade (São Carlos). A escolha dessas profissionais se deu por meio de análises de relatórios das escolas, exigência estabelecida pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que apontavam as metodologias, os limites e as possibilidades de se trabalhar com relações étnico-raciais no contexto educativo. Sendo assim, a pesquisadora traçou como objetivo principal “identificar se no processo de intervir pedagogicamente de forma favorável às relações étnico-raciais, no cotidiano escolar, ocorrem aprendizagens por parte das professoras e se, em caso positivo, quais são elas” (DEMARZO, 2009, p. 8).

Segundo a autora, a Universidade Federal de São Carlos, através do NEAB da instituição, a prefeitura da cidade, a Assessoria de Educação Étnico-racial e o Movimento Negro municipal exercem grandes feitos²² para a educação básica na

²¹ “Sendo duas professoras atuantes em sala e duas diretoras” (DEMARZO, 2009, p.57). Vale ressaltar, que na descrição dos perfis das professoras, a autora apresenta que duas delas são negras e duas são brancas.

²² “Todas essas iniciativas denotam a possibilidade que a rede municipal de ensino de São Carlos está tendo de vivenciar processos educativos que lhes permitem elaborar iniciativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e é, por este motivo, que este trabalho buscou experiências

cidade de São Carlos, principalmente no que tange à formação de professores/as. Esses subsídios teórico-práticos proporcionam um olhar mais humanizador por parte dos/as profissionais da educação com relação as questões étnico-raciais, e isso se constata nesses relatórios enviados pelas escolas.

Essa é, de fato, uma pesquisa fenomenológica, em virtude da natureza de suas perguntas e questionamentos. No universo de todas as pesquisas analisadas, esta, em especial, nos traz certa esperança, pois busca objetivos positivos, depositando boas expectativas nos sujeitos das pesquisas. Isso porque as professoras das pesquisas demonstraram em seus relatórios certo comprometimento com a promoção da igualdade racial desde a primeira infância.

As duas professoras negras da pesquisa evidenciam nos relatos que, para elas, a educação da/pelas relações étnico-raciais ocorrem em suas vidas muito antes da profissão nas escolas, deu-se em casa, por suas famílias. Ou seja, transcende o percurso escolar, é a trajetória de suas vidas. E isso afeta, significativamente e positivamente o trabalho que desempenham nas escolas. Em contrapartida, as duas professoras brancas entrevistadas apresentam um cenário diferente, que corresponde aos estudos críticos da branquitude. Apontam, segundo Demarzo (2009), que as preocupações com a temática não eram constantes em suas vidas, mas que passaram a incorporar em suas práticas educativas e sociais após os cursos de formação docente, ou seja, no contexto escolar. Essas declarações feitas pelas professoras brancas remontam aos estudos de Cardoso (2017), ao tratar sobre a branquitude crítica, categoria na qual se enquadram as pessoas brancas antirracistas, que desaprovam o racismo publicamente. No caso das professoras brancas da pesquisa, elas desaprovam o racismo na medida em que incorporam esses discursos em suas práticas. Portanto, a pesquisa de Demarzo traz um diferencial em relação às demais, pois retrata, mesmo que de forma singela, a branquitude como um movimento importante em prol da igualdade racial. Vale destacar, para além disso, a importância que a formação docente exerce na consciência político-social destas professoras.

4.1.2 Categoria: A Criança

pedagógicas humanizantes na busca pela reeducação das relações étnico-raciais (DEMARZO, 2009, p.56)

Quadro 3 - Textos da categoria 'A Criança'

4	AUGUSTO, Aline de Assis. <i>Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juíz de Fora, MG.</i> 86 p. Dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2017.
5	MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. <i>Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI.</i> 163 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
6	MENDES, Marília Silva. <i>A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife.</i> 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.
7	MIRANDA, Marina Rodrigues. <i>“Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!” : as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola.</i> 290 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
8	SILVA, Meire Helen Ferreira. <i>Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais.</i> 167 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

As leituras dos textos dessa categoria evidenciaram que as pesquisas têm foco em compreender as relações étnico-raciais a partir da criança matriculada na modalidade Educação Infantil das determinadas escolas. Apenas a pesquisa 4 não apresentou elementos suficientes para pensarmos a branquitude neste cenário. Augusto (2017, p. 45) teve por objetivo principal “observar como se dá, ou não, as questões das relações étnico-raciais entre as crianças da educação infantil dentro da escola”. As observações aconteceram em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, em que os/as participantes foram vinte e uma (21) crianças de quatro (4) anos de idade. Ocorre que, em leitura do texto, notei que os dados empíricos não foram bem explorados pela pesquisadora, de modo que não consegui identificar as relações étnico-raciais no espaço de pesquisa.

Por vezes, para inserir-se no ambiente escolar é preciso pensar em estratégias pedagógicas, afinal, pesquisar a criança é um grande desafio, e ela pode recusar-se

a qualquer momento a participar. Para que essa interação ocorra da melhor forma possível, a pesquisa 5, de Mata (2015, p. 8), propôs “observar as crianças após o relato de narrativas que tematizam o protagonismo dos personagens negros, buscando reverter a histórica invisibilidade da etnia negra”. Essa pesquisa é bastante significativa, pois carrega a intencionalidade de positivar a construção da identidade das crianças negras, e não apenas demonstrar aquilo que já se tem de negativo nesse contexto.

A partir de um projeto literário, Mata (2015) apresenta às crianças algumas obras infantis que remontam a valorização da identidade negra e da história africana. Num primeiro momento, a autora constata estranheza por parte das crianças. Aos poucos, passa a identificar manifestações das crianças em relação a história. Observa-se três situações em que a branquitude é desvelada:

“Nesta obra Lelê não gosta do que vê, pergunta-se sobre: “De onde vêm tantos cachinhos?”, ao longo da história busca explicações. Ela as encontra em um livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana. Porém, ao contar esta história e solicitar às crianças que fossem ao espelho ver sua imagem refletida, eu lhes perguntava se gostavam do que viam. As crianças brancas sempre atendiam prontamente a solicitação, o contrário acontecia com as crianças negras, que preferiam ficar quietas e distantes do espelho, mas eram impelidas pelos seus colegas a visualizarem sua imagem. As que iam ao espelho demonstraram constrangimento e insatisfação” (MATA, 2015, p. 32)

A partir da apresentação das obras, Mata (2015) constata que:

“[...] o personagem negro, protagonista ou herói, não suscita o imaginário de identificação com estes personagens heróis. Observei que crianças negras ainda querem se parecer com personagens brancos mesmo não sendo protagonistas” (MATA, 2015, p. 63)

E além da postura das crianças, há situações que refletem nas crianças, mas que partem dos/as professores/ as:

“Nas falas de alguns professores e professoras percebe-se a valorização acentuada do silêncio nas situações de conflitos étnicos, falas relativizadoras, permitindo que as crianças negras se socializem na base da tolerância endossando as formas existentes de desigualdade racial, com seus ingredientes permanentes, o preconceito racial dissimulado e a discriminação racial velada” (MATA, 2015, p. 56)

É possível observar que a branquitude se manifesta enquanto estrutura social em todas as situações acima. Quando as crianças não conseguem assimilar a identidade negra como positiva - mesmo sendo negras - isso indica que a pertença étnico-racial não é positivada em suas vidas, nos diversos segmentos (escola, família, sociedade). Esse fato nos faz considerar a necessidade de desconstrução de estereótipos negativos da identidade negra²³. É evidente que o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Mata (2015) já se configura como uma potente ferramenta para essa desconstrução, mas que deveria permear nas práticas pedagógicas dessa escola, ser contínuo, mesmo ao fim da pesquisa da autora. Além disso, o silêncio da branquitude se faz presente, quando as professoras não conseguem – ou não se esforçam - para reconhecer a discriminação racial que ocorre nesses espaços. A autora Cavalleiro (2010) acrescenta que o silêncio que atravessa os conflitos étnico-raciais na sociedade, embasados pelo mito da democracia racial, é o mesmo silêncio que sustenta o racismo no interior das instituições escolares. Esse silêncio condiciona, no imaginário infantil, o lugar de ocupação entre pessoas brancas e negras na escola e na sociedade (e vice-versa). Além de facilitar a reprodução do preconceito nesses espaços, o silêncio por parte das equipes docentes a respeito das diferenças étnico-raciais e do racismo, “parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito” (CAVALLEIRO, 2010, I. 44)

Na pesquisa realizada por Mendes (2016), o ideal de branqueamento **apareceu** nos desenhos das crianças e também nos momentos de brincadeiras quando crianças de pertença racial negra desenhavam-se com fenótipos do branco. Neste texto, a pesquisadora teve por objetivo “investigar como as crianças de cinco a seis anos de instituições de educação infantil da prefeitura da cidade do Recife (PE) fazem sua identificação étnico-racial, de modo a contribuir para a formação da sua identidade” (MENDES, 2016, p. 8). Ao falar do desejo pelo branqueamento como um fator observável nas crianças deste grupo, Mendes (2016) passa a quantificar as situações nas quais as crianças reproduzem esse pensamento, assim, ela identifica 41 episódios nos quais considera a tônica do embranquecimento racial, seja por desenhos, falas ou brincadeiras das crianças.

²³ Falei a respeito da desconstrução/inversão da identidade negra como estigma e estereótipo na seção 5.

De forma específica, a autora argumenta que sempre que colocadas em situações de observação, através das atividades solicitadas, as crianças demonstraram inclinação pelas características raciais brancas. Em suas palavras: “[...] percebemos que as crianças participantes da pesquisa, na maioria das ocasiões, demonstraram por meio de sua produção gráfica a beleza como sendo algo relacionado a um padrão humano branco e as características negras como feia” (MENDES, 2016, p. 115-116). Esse padrão humano branco vem acompanhado pelo desejo de branqueamento, no qual argumenta Bento (2002), ao tratar das influências coloniais nos padrões estéticos.

Mendes (2016, p. 130), em determinada atividade, solicita que as crianças apontem qual das crianças do desenho indicado – branca ou negra – elas consideravam mais inteligentes. Essa situação proporcionou à autora identificar que para além da estética negra/branca, as crianças apresentam associar a inteligência humana com o fator identidade racial das imagens: “[...] a maioria delas, oito, indicou que a criança branca seria a mais inteligente e, em suas respostas, elas reforçaram uma ideia da raça branca como mais capaz e superior”, e em casos específicos, determinada aluna diz que escolheria a criança branca “porque ela gosta de estudar” e a outra “mostrou um desejo de ser branca “É porque eu queria ser branca” (p. 130).

Certos excertos das pesquisas precisam constar no corpo deste texto, uma vez que representam esse cenário da branquitude no qual nos propomos discutir teoricamente. Quando as crianças associam a categoria identidade racial com a capacidade intelectual das pessoas (no caso, crianças), isso significa que a colonialidade está expressa neste cenário. Schwarcz (2012, p. 20) explica que a ciência moderna do século XIX esteve amparada pelo darwinismo racial afim de julgar culturas e povos a partir de critérios deterministas. Nesse contexto, buscou-se “naturalizar” diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados inquestionáveis da própria biologia”. É preciso considerar que historicamente,

a negritude, até o final do século XIX, eram os sujeitos da escravidão. Com a implementação do projeto da modernidade, tornaram-se sujeitos do branqueamento, ou seja, a busca genética para eliminar as características africanas da população brasileira. Essa população, ao se parecer mais com a população europeia, levaria o Brasil ao pretense progresso (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 117)

Esse pretense progresso esteve aliado a ciência moderna, que ajudou a difundir a ideia de que o negro era inferior cognitivamente, por causa da sua identidade/fenótipos físicos, e esse é um paradigma que permeia, ainda, o imaginário das sociedades contemporâneas. No caso da situação evidenciada na pesquisa de Mendes (2016), as crianças compactuam com esse pensamento e isso precisa ser problematizado e enfrentado. O mesmo ocorreu na categoria “brincar”, quando perguntadas com qual das duas crianças elas gostariam de brincar – branca ou negra – e a maioria das crianças demonstram a preferência por brincar com as crianças brancas.

Com foco nas crianças quilombolas, a pesquisa 7, elaborada por Miranda (2013), apresenta uma proposta diferenciada de pesquisa. A tese da pesquisadora busca averiguar se as culturas de infâncias quilombolas são consideradas no espaço educativo, nesse sentido, a infância quilombola é o destaque do texto. No entanto, ao lermos a pesquisa é possível identificar que a branquitude, mesmo no contexto social quilombola, se faz representada, e não de forma positiva. O primeiro episódio em que isso se traduz é quando Miranda (2013, p. 164) realiza a leitura das obras “Berimbau mandou me chamar” e “O congo vem aí” e não tem retorno positivo nem das crianças e nem das professoras da turma. No caso das crianças, elas “distanciavam-se da atividade, focando outros enredos, pedindo outras histórias do repertório tradicional”. O mesmo ocorreu com o conto da história “O Rei Preto de Ouro Preto”, em que algumas crianças²⁴ não conseguiram conceber o fato de um rei ser negro. É evidente que esses pensamentos permeiam pelo imaginário infantil devido à falta de representatividade na sociedade e nas escolas, porém, o que é preocupante nesta pesquisa, em específico, é esta ser a única pesquisa realizada em uma instituição situada em comunidade quilombola, e que mesmo assim não se positiva a identidade negra num espaço histórico de maioria negros/as.

Ao utilizar da literatura como uma função humanizadora neste processo de assimilação, reconhecimento e valorização das identidades negras, Silva (2016) também se mobilizou a pesquisar as crianças, suscitando o protagonismo negro nas

²⁴ No episódio interativo, a primeira marca, o riso debochado de Caio em rejeição à frase “Era uma vez uma história de um rei, um Rei Preto de Ouro Preto” desperta Analice a reflexão: “ele não é rei [...]nunca vi um rei preto”. A obra parecia não produzir sentido para elas no título, pois a linguagem é uma produção de imagens e, no entendimento infantil, um rei preto não desencadeava uma representação da realidade. (MIRANDA, 2013, p. 169-169)

ações metodológicas com elas. No que tange a branquitude, Silva (2016, p. 118) conclui que, após a leitura dos livros²⁵, ao solicitar que as crianças desenhasssem sobre as histórias, “[...] os desenhos confirmam que, ao se falar de príncipes e princesas, no imaginário infantil o estereótipo eurocêntrico é dominante”. Portanto, isso confirma o quanto a branquitude está inserida nos espaços educativos e, sobretudo, no imaginário das crianças quando se trata do universo lúdico.

4.1.3 Categoria: A Criança e as Docentes

Quadro 4 - Textos da categoria ‘A Criança e as Docentes’

9	CARDOSO, Cintia. <i>Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis</i> . 190 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
10	PINHEIRO, Nilzete Rodrigues. <i>Estudos sobre relações étnico raciais e práticas pedagógicas na Educação Infantil</i> . 84p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2018.
11	SOUZA, Edmacy Quirina de. <i>Crianças negras em escolas de “alma branca”</i> : um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil. 245 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
12	CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. <i>Dissertação intitulada Relações de Gênero no currículo da Educação Infantil: a produção de identidades de princesas, heróis e sapos</i> . 170 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A pesquisa 9, realizada por Cardoso (2018) tem a temática da branquitude como foco, portanto, são muitos elementos observáveis pela autora neste contexto educativo. A pesquisa foi realizada em uma unidade educativa²⁶ do município de

²⁵ Obras selecionadas pela autora:

“1. *O Cabelo de Lelé* – Valéria Belém; Adriana Mendonça (2007)

2. *As tranças de Bintou* – Sylviane Diouf; Shane E. Evans (2010)

3. *Obax* – André Neves (2011)

4. *Rapunzel e o Quibungo* – Cristiana Agostinho e Ronaldo Simões; Walter Lara (2012) (SILVA, 2016, p. 75)”.

²⁶ “A unidade educativa, Os Protegidos da Princesa, colaboradora desta pesquisa está localizada na região central de Florianópolis/SC, na comunidade José Mendes que é constituída quase que na

Florianópolis. A autora elabora, inicialmente, uma síntese dos aspectos sociais da região em que a escola está situada, indicando a ausência de corpos negros no espaço como fator histórico da região. Além disso, avalia as fichas de matrícula para identificar dados de “cor/raça das crianças (heteroatribuição) e dos pais, (autoatribuição) renda percapita, religião, grau de escolaridade, ocupação profissional e famílias beneficiadas pelo Programa Social Bolsa Família” (CARDOSO, 2018, p.64-65).

A autora acrescenta que privilegiou, em análise, os dados de autodeclaração de cor/raça das famílias, a fim de compreender qual a percepção sobre o pertencimento étnico-racial dessas famílias, e, principalmente, a criança em questão. Assim, em observação destes dados e das características/fenótipos dessas crianças, a autora compreende que muitas das crianças declaradas como brancas, em sua visão, são negras. Além disso, mais sete das fichas não preenchidas pelos pais e mães das crianças são de crianças consideradas negras, em sua percepção. Esses dados são relevantes porque denotam a própria dificuldade das famílias em compreender o pertencimento étnico/racial de seus filhos e filhas. O que se observa neste episódio não é apenas a dificuldade dessas famílias em compreender a identidade étnico-racial das crianças, mas sim, uma tentativa, mesmo que subjetiva, pelo branqueamento. Nesse contexto, é válido ressaltar as considerações de Maria Aparecida Bento, ao afirmar que

No Brasil, o branqueamento é freqüentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro (BENTO, 2002, p. 1)

A questão da identidade é, mais uma vez, destaque na pesquisa. Se as próprias famílias, pais e mães de crianças negras, vítimas do racismo estrutural e das

totalidade por imigrantes gaúchos, paranaenses, baianos e catarinenses de diferentes regiões do estado de Santa Catarina” (CARDOSO, 2018, p.63).

ideologias do branqueamento, tem dificuldades em autodeclarar seus filhos/as como negro/a, a escola é capaz de valorizar essa identidade junto a criança? Este é um grande desafio, e que nos instiga a leitura do texto de Cardoso (2018) na busca por compreender como a escola lida com a presença dessas identidades em seu contexto.

Por compreender que a relação ensino-aprendizagem ocorre a todo momento dentro dos espaços educativos, Cardoso (2018) buscou observar a branquitude em situações para além do cotidiano da sala de aula, ou seja, nos espaços coletivos da escola. Assim, em análise dos espaços ela identifica, primeiramente, a composição dos materiais bibliográficos disponíveis às crianças. Nesses livros, que variam o conteúdo entre contos de fadas, religiosos, animais e fábulas, Cardoso (2018, p. 108) observou certa “supervalorização do branco nas imagens e a negação da representatividade de outros grupos étnico-raciais como negros e indígenas”. Esse ideal de supervalorização do branco se estende, conseqüentemente, nas ações metodológicas das professoras, por meio dos recursos poesia, histórias e músicas. Para a autora, essa escolha pelos referenciais teórico/literário/musical, nos quais observou a campo, denota o exercício da branquitude.

As imagens fixadas nos espaços dessa instituição também são um indicativo do exercício da branquitude, na medida em que as crianças negras não se fazem representadas: “a sucessão de imagens tem o branco hegemonicamente representado, o que permite às crianças brancas se verem e se reconhecerem todo o tempo em diferentes situações, e assim a branquitude vai sendo marcada” (CARDOSO, 2018, p. 113). O mesmo ocorre com relação aos brinquedos. As bonecas disponíveis numa turma observada são todas brancas. Mais do que uma norma, a branquitude se apresenta, assim, como única possibilidade para todas as crianças, e isso é grave, uma vez que a escola é situada numa comunidade em que a maioria das pessoas são negras.

A questão que dispara, frente a este cenário é: quais sentidos essas imagens produzem no imaginário infantil com relação a pertença étnico-racial pessoal e coletiva? Stuart Hall (2016, p. 108) concebe os sentidos produzidos pelas imagens por meio do conceito de representação, que, em suma, “trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido”. Certamente, nos cenários em que a branquitude está representada como hegemônica, é inegável a grande possibilidade de que as crianças negras incorporem

essas mensagens neste processo de constituição de suas identidades, positivando a identidade branca em detrimento de suas próprias identidades.

Em entrevista com as professoras, Cardoso (2018) percebeu, também, resquícios da branquitude. A partir da gravação feita com as professoras, Cardoso (2018) nos apresenta que há professoras que declaram não perceber raça/cor em sala de aula, porém, essa afirmação não se sustenta, quando, em determinado diálogo, certa professora racializa as crianças negras. O que ocorre, é que as crianças brancas é quem não são racializadas pelas professoras. Percebem a criança negra, mas não percebem a criança branca, pois a diferença reside na identidade negra. Analisa, também, como eram as abordagens de professoras brancas em relação as crianças brancas e negras. Os diálogos a seguir são interessantes:

- Onde é que tu andavas minha loira! (Professora branca Maitê falando para criança branca).
- Bom dia meu amor! (Professora branca Flora cumprimentando uma criança branca).
- Que coisa mais gostosa, que pescoço mais gostoso, que coisa mais querida!
(Professora branca Flora recepcionando uma criança branca).
- Meu herói! (Professora branca Joana recepcionando uma criança branca).
- Bom dia gostosa! Sou toda tua! (Professora branca Flora recepcionando uma criança branca) (CARDOSO, 2018, p. 144)

Cardoso (2018) observa que a abordagem e recepção para com as crianças brancas parece ser bastante calorosa e afetuosa, o que não ocorre com as crianças negras²⁷. O que não é dito também reflete na formação das subjetividades das crianças, e, portanto, o relacionamento entre professoras-alunos/as é um fator muito importante na formação das identidades infantis.

Na obra de Cavalleiro (2010, I. 60), realizada no ano de 2000, ela percebeu, também, que o tratamento das professoras para com as crianças negras e brancas era diferente, em que, para as crianças brancas “é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques”. Em observação, a autora percebeu que o contato afetivo e os elogios das professoras era muito mais frequente com as crianças brancas: “dez crianças brancas para três negras”. Nesse sentido “a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente,

²⁷ Veja na subseção 4.3, desta dissertação, que trata sobre o racismo.

recebe provas fartas dessa premissa” (CAVALLEIRO, 2010, l. 82). Isto significa que a escola continua a reproduzir a desigualdade racial.

Outra situação marcada pela branquitude é a elaboração e envio de um bilhete informativo da direção às famílias. No desenho escolhido para representar as crianças, Cardoso (2018) identifica a representatividade apenas da branquitude, assim, ela questiona isso com o diretor da escola, que argumenta ironicamente que, talvez, a criança negra estava tirando a foto das crianças brancas representadas no bilhete. Para Cardoso (2018) essa atitude da direção reflete a ideologia do branco como universalidade hegemônica. Em certo momento, a autora apresenta as falas das crianças se racializando. As crianças brancas que se racializam demonstram o entendimento de que a visão do branco como superior e do preto como inferior é presente. Há crianças negras que se autodeclaram brancas. Assim como há uma criança que se declara “branco-escuro”, tentando aproximar-se da identidade branca.

Com foco nas práticas pedagógicas das professoras de determinada instituição de educação infantil, situada no município de Mucurici – ES, Pinheiro (2018) investigou em que medida há a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana no currículo. O interessante nessa pesquisa, é que a autora sustenta a hipótese de que as manifestações racistas também permeiam pelo inconsciente da equipe docente e busca constatar isso nas falas e ações destas professoras.

Neste cenário, evidenciou-se a branquitude em três situações: por parte das famílias, das crianças e da equipe docente. Com relação as famílias, é bastante corriqueiro nas pesquisas aqui analisadas, que a maioria não tem conhecimento com relação a pertença étnico-racial de seus/suas filhos/as e buscam sempre aproximá-los/as da branquitude. Este é o caso de algumas famílias dessa instituição, que no ato da matrícula, nenhuma delas afirmou que a criança seja negra, apenas parda ou branca.

Com relação às crianças, a branquitude também situa-se no desejo pelo branqueamento, porém, os dados da pesquisadora Pinheiro (2018), quanto a pertença étnico-racial das crianças contrastam com os dados do ato da matrícula, informados por suas famílias. Ocorreu que,

No Gráfico 3 as crianças se autodeclararam negras, o que diverge dos pais que usaram a cor parda (Gráfico2) para classificarem seus filhos, e nenhum usou o termo preto. Os depoimentos possibilitaram compreender que curiosamente as crianças se autodeclaram pretas,

mas parece não aceitar sua identidade, o que foi constatado quando foram convidadas a se desenharem. Ao socializar seu desenho, uma criança negra relatou verbalmente ser branca e loira, ao passo em que no desenho ela se desenhou negra. Ao ser interrogado novamente quanto à cor, ela afirmou: “sou branca e loira”, por duas vezes. Isso indica que ainda, culturalmente, são passados uma carga muito forte de padronização da estética, preconceito e uma suposta supremacia branca para essas crianças [...] 77% das crianças declararam-se pretas, 15% brancas e 8% “marrom”. (PINHEIRO, 2018, p. 61).

É intrigante perceber que as crianças conseguem se identificar negras, quando o são, mas que suas famílias não. Isso reflete, ainda, em outra pergunta realizada por Pinheiro (2018, p. 62-63) para saber melhor a respeito do que pensam as crianças sobre serem negras, ela perguntou “se viesse uma fada aqui com o poder de mudar alguma coisa em você, o que você mudaria?”, e maioria das crianças respondeu que “que queriam ser brancas e loiras, algumas acrescentando o desejo de tonalidade azul para os olhos”. Portanto, mesmo que se reconheçam negras, essa identidade não é positivada para essas crianças, de forma que não aceitam essa negritude. No que tange à escola, tendo em vista que isso ocorre, positivar essas identidades por meio da educação para as relações étnico-raciais é sua tarefa necessária para a constituição das identidades. No que se refere a equipe docente, a branquitude está expressa na organização e sistematização das atividades no espaço escolar: na exposição de cartazes, no referencial literário, nos brinquedos, nos registros e planejamentos. Pois, o que Pinheiro (2018) observa é a branquitude como norma e representação, e a exclusão das demais identidades nestes cenários.

A pesquisa 11, elaborada pela autora Souza (2016) é relevante para nossas análises, uma vez que: fundamenta-se nos estudos culturais e pós-estruturalistas, portanto, seus interlocutores se coadunam aos adotados em nossa pesquisa. Além disso, a autora elabora, num primeiro momento, uma análise de 66 imagens de diversas escolas do município tal. Essas análises permeiam as duas primeiras seções e são feitas à luz de conceitos de raça, das teorias da representação, identidade, diferença, branquitude/branqueamento/brancura. Portanto, além de ser objeto de análise é também referencial teórico deste texto.

Os procedimentos utilizados por Souza (2016) basearam-se em análises das imagens dos espaços, nos discursos das professoras e também de 47 crianças em diversas instituições de ensino do município de Itapetininga-SP. A partir deste foco, a branquitude se insere de diversas formas, como veremos a seguir. A autora identifica,

primeiramente, as imagens expostas em cartazes para representar as crianças da instituição. O interessante é que ela fotografa essas imagens e, também, as crianças que estão presentes nos espaços das imagens. O contraste é alarmante, uma vez que o referencial de criança na exposição desses cartazes é da branquitude (crianças louras), e a maioria das crianças da instituição, negras. Para a autora, essa supremacia da cultura branca positiva essa identidade e coloca a identidade negra à margem, “embora a escola seja constituída de mais de 80% de crianças e professores/as declarados como negros/as” (SOUZA, 2016, p. 98). O mesmo ocorre com relação a representatividade de professoras e crianças negras de outra instituição, que ao serem retratadas por desenhos nas paredes – pelas próprias professoras da turma – representam crianças e professoras brancas, num espaço em que as próprias professoras e a maioria das crianças são negras. O que percebemos, além da branquitude como referencial identitário, é a ausência de reflexão sobre as próprias identidades por parte desses grupos.

A pesquisa, que é realizada em diversas instituições de ensino – diferente das demais – evidencia inúmeros episódios em que a branquitude estrutura as ações, o imaginário e a representação das identidades desses espaços. Dessa forma, optamos por elencar os demais episódios, para melhor exposição dos dados, conforme a tabela a seguir:

Quadro 5 - Episódios da Branquitude na pesquisa - (SOUZA, 2016)

Episódio 1: “Em outra instituição (pré-escola), temos situação semelhante. Uma sala constituída de crianças negras e um painel (Imagem 11) mostrando o cantinho da leitura com imagens de duas crianças brancas. Mais ao fundo do mural (Imagem 12), podemos observar imagens de duas crianças brancas segurando o globo terrestre. É interessante notar o contraste entre as imagens e o perfil da turma. A gravura da direita não foi possível fotografar com as crianças, pois se encontrava em uma posição mais alta na parede, mas ela foi coletada em uma instituição de pré-escola” (SOUZA, 2016, p. 108).

Episódio 2: “[...] temos o cantinho da leitura onde se encontram fadas louras, numa turma em que o perfil étnico-racial é de pessoas negras. Semelhante ao que ocorre na nossa sociedade, onde a pessoa negra é considerada incapaz intelectualmente, isto é, a história, a leitura, as produções científicas ficam por conta da supremacia da cultura branca. Isso pode ser exemplificado nas profissões tidas como de prestígio, destinadas às pessoas brancas” (SOUZA, 2016, p. 109).

Episódio 3: “Como nas histórias infantis, nas escolas, as princesas são brancas como a neve. As imagens a seguir demonstram essa realidade. A Imagem 16 foi retirada do pátio de uma creche e mostra um príncipe e uma princesa, e a Imagem 17 foi captada na sala de aula de uma instituição de pré-escola. Aparece apenas uma criança na imagem, pois foi a única da turma que o pai autorizou a ser fotografada, e nota-se que ela não é branca” (SOUZA, 2016, p. 11-112).

Episódio 4: “A Imagem 19, coletada em uma creche municipal, é bem interessante. Em cada um dos personagens aparece a data de aniversário de um funcionário (professora, porteiro, diretora, merendeira, arrumadeira) da instituição. Observamos que todos os/as personagens são brancos/as, alguns com cabelos louros, outros, ruivos, castanhos ou pretos, mas os atributos fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo) exibem características brancas. No entanto, nesta instituição não há nenhuma professora e nenhum funcionário louro nem ruivo; todos são pessoas negras (pretas e pardas)” (SOUZA, 2016, p. 120).

Episódio 5: “Imagem 21, coletada em outra creche municipal, em que podemos ver claramente ao fundo figuras de crianças brancas (cabelos amarelos, pretos, marrons), mas todas com a pele de tonalidade clara e, em contrapartida, quatro crianças negras (pretas? pardas? morenas? marrons? chocolate?). Utilizando as categorias do IBGE, poderíamos classificá-las como pardas?” (SOUZA, 2016, p. 123).

Episódio 6: “Em outra instituição que oferece a pré-escola, o cartaz (Imagem 22) mostra dois personagens: a figura da esquerda exibe características de cor da pele que seria (talvez) de uma pessoa negra (cor da pele marrom), mas o cabelo é louro e liso; na segunda figura, a cor da pele é branca, e o cabelo, marrom. O que chama a atenção é a cor do cabelo. A professora desta turma é negra (parda) e o seu cabelo é escuro. Percebemos uma descaracterização da pessoa negra, uma estigmatização, ao ser retratada com o cabelo louro e liso, típico da etnia europeia” (SOUZA, 2016, p. 124-125).

Episódio 7: “Numa sala de pré-escola, é costume o/a professor/a ter um varal em que são penduradas as atividades com prendedores de roupas. Acreditamos que a professora resolveu enfeitar os prendedores com rostinhos de crianças, para ficar mais organizado e bonito, mas fez isso com cabecinhas de crianças brancas. Não conseguimos visualizar nenhuma cabecinha com características de criança negra nos prendedores, embora a sala seja composta de mais de vinte crianças negras” (SOUZA, 2016, p. 155).

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A partir do exposto, observa-se que as imagens endereçadas às crianças das seguintes instituições de ensino, dizem muito a respeito da branquitude como norma de identidade. Identifica-se que, na maioria dos cartazes que são expostos nas escolas da pesquisa, as crianças representadas nesses desenhos são brancas. Há

ausência da representatividade negra. Mais uma vez, destaca-se a problemática que coloca a criança negra como vítima da branquitude, pois não se vê representada.

A pesquisa 12, último texto dessa categoria, foi elaborada pela pesquisadora Carvalhar (2009) e tem a temática gênero como central. No entanto, Carvalhar (2009) identificou nos sujeitos de sua pesquisa a intersecção entre as categorias gênero e raça, portanto, o presente texto diferencia-se dos demais analisados e, ao mesmo tempo, traz importantes elementos para considerarmos essa intersecção na educação de meninas e meninos (brancos/as e negros/as).

O primeiro aspecto que a autora observou sobre a branquitude, foi com relação ao desenho no uniforme das crianças. Carvalhar (2009, p. 104) identifica a falta de representatividade da criança negra no emblema da instituição. Isso se estende nas práticas pedagógicas, por meio das histórias infantis, dos desenhos, das atividades, das imagens endereçadas nessas atividades, nos murais, nos materiais das crianças: “as atividades trazem crianças brancas ou sem cor”. Além desta, a questão do cabelo é que assume destaque no que se refere a branquitude neste espaço. A autora evidenciou que o cabelo se configura como uma ferramenta de poder, especialmente para as meninas. Os trechos a seguir retratam essa relação:

Episódio 1: “As professoras elogiavam quando o cabelo crespo chegava alisado, diferentemente do que acontecia quando eles iam enrolados [...] Se considerarmos que, além disso, enunciações do tipo: “fala pra sua mãe arrumar o seu cabelo” ou “vai lá ao banheiro arrumar e prender o seu cabelo” são repetidas no currículo, pode-se afirmar que se exerce um poder constante sobre o cabelo feminino. Nesse sentido, não somente identidades étnico-raciais são formadas, mas também de gênero, já que se posiciona a menina no lugar do cuidado e do embelezamento. (CARVALHAR, 2009, p. 117)”.

Episódio 2: “De tanto reafirmar para as meninas a necessidade de manter o cabelo crespo “controlado”, os meninos também passam a observar e atribuir valor negativo quando esse cabelo foge ao padrão de beleza branco. (CARVALHAR, 2009, p. 118)”.

A intersecção gênero-raça é marcada, uma vez que as meninas passam a ser elogiadas pelas professoras quando “possuem” os cabelos lisos, e alguns meninos também passam a positivar esse padrão estético, tanto que chamam atenção das meninas alegando que estão com os cabelos bagunçados se não estiverem lisos. Esse episódio remete a pesquisa de Nilma Lino Gomes (2002, p. 173), com um grupo de pessoas, que ao falar sobre o cabelo e a estética negra, apresentam um importante

dado: o cabelo como um estigma para as pessoas negras se dá nas seguintes relações/instituições: “a família, as amigadas, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola”.

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho (GOMES, 2002, p. 174).

Gomes (2002) apresenta, portanto, uma dualidade importante no que se refere a estética negra: por um lado, denuncia o racismo e a discriminação que sofrem as pessoas negras na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Por outro lado, elabora um importante pensamento, em que a atuação das equipes docentes deve estar intimamente ligada à compreensão de como as crianças negras ocupam o espaço escolar, como manifestam suas identidades, como são tratadas pelos/as colegas e pelo/a próprio/a professor/a e, sobretudo, como se comunicam por meio de seu corpo.

4.2.4 Categoria: Análise do Ambiente Escolar

Quadro 6 - Textos da categoria ‘Análise do Ambiente Escolar’

13	SANTOS, Aretusa. <i>Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco</i> . 236 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
----	--

A última categoria conta com apenas um trabalho acadêmico, que, elaborado por Santos (2018) teve o foco principal em “compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente (p. 6)”. Por se tratar de uma tese, o texto é bastante rico em conteúdo e detalhes. A autora adota uma série de procedimentos metodológicos que ultrapassam até mesmo os objetivos os quais propõe. A primeira leitura do texto nos levantou questionamentos, pois a autora elabora uma seção de levantamento bibliográfico de pesquisas, restringindo os textos do ano de 2003 a 2017. Conforme as leituras, percebi que essa ação da autora teve objetivos semelhantes a esta dissertação, para compreender o estado da arte dos textos que se referem as relações étnico-raciais na Educação. Por outro lado, Santos (2018) realizou a leitura dos textos selecionados, mas não se restringiu apenas as produções empíricas. Dessa forma, realiza uma análise geral desses textos para compreender a originalidade de sua pesquisa. Verifica-se, ainda, diversos passos metodológicos no texto, de modo que a impressão que temos é que existem vários trabalhos em um só texto, afinal, é bastante completo.

No que se refere as marcas da branquitude, Santos (2018) nos apresenta alguns episódios que, sob nosso olhar, refletem essas marcas. A primeira delas é o espaço de entrada da instituição da pesquisa, que invisibiliza a estética negra ao adotar referências europeias de contos, como a branca de neve. Isso se estende nas salas de aulas, espaços que contam com recursos para brincadeira. Identificou-se a falta de representatividade da cultura africana. Bonecos do *Mickey* e uma tentativa de representação de bonecas de pano negras também foram destaque entre os recursos. Para as professoras, as bonecas “africanas” de pano representavam essa dimensão da diversidade, no entanto, a pesquisadora às esclareceu que o pano branco para representar a pele das bonecas não cumpria com esse objetivo, de representatividade negra. Santos (2018) acrescenta algumas observações que nos leva a perceber a branquitude na escolha dos referenciais literários, e também na decoração das salas, que contavam com a representação de apenas crianças brancas, assim como nas outras instituições já mencionadas anteriormente.

Em síntese, é possível apreender que a branquitude se manifesta de maneira negativa em quase todos os textos analisados, e que as instituições de Educação Infantil das pesquisas – e da Educação Infantil como um todo - precisam ter um olhar atento para essas questões, como já assegura a BNCC ao trabalhar com as temáticas

da identidade. As imagens, os recursos, os planejamentos, os diálogos, as canções e os referências literários exaltam a branquitude de tal maneira que isso dificulta com que as crianças negras percebam a identidade negra com valor positivo, além de estabelecer hierarquia racial das crianças brancas em relação as crianças negras. A falta de representatividade da história e cultura afro-brasileira nos currículos e nas práticas pedagógicas contribuem para a desigualdade racial, corrobora com o silêncio e valorização da branquitude e incute no imaginário infantil o desejo pelo branqueamento, numa fase da infância em que a formação das identidades é o grande foco do desenvolvimento infantil.

4.2. NEGRITUDE EM QUESTÃO

Pensar a negritude é um desafio, visto que, assim como a branquitude, a negritude também é plural em suas conceituações: é campo teórico, identidade e também movimento político-social. Por outro lado, o termo é mais conhecido e discutido, tendo em vista a necessidade da população negra, vítimas no sistema colonial, em reivindicar seus direitos de sobrevivência desde o período colonial e, sobretudo, no pós-colonial. É preciso acrescentar, inicialmente, que a negritude não é oposta à branquitude. São conceitos diferentes, que originam de demandas históricas diferenciadas, mas que, se problematizados para fins comuns - como por exemplo a luta antirracista – podem ser movimentos aliados contra a opressão e discriminação.

A negritude remonta à história do período colonial e para o conceito de identidade, uma vez que o negro na negritude é o negro da identidade mítico-religiosa, da lógica do mundo colonizado - em que as relações se deram a partir da opressão entre colonizadores e colonizados - e que teve sua identidade afastada da participação política/social/econômica numa sociedade que ajudou a construir. O que se pode concluir quanto a identidade negra é que ela engloba aspectos históricos, linguísticos, psicológicos, político-ideológicos, culturais e raciais, disso decorre as dificuldades em pensar uma única identidade negra para problematizar a negritude. Sendo assim, quando falarmos em negritude, buscamos caracterizar todas as identidades negras e sua ancestralidade, que foram colocadas em situação de

opressão, exclusão e discriminação por parte do projeto colonial e que se estende até os tempos atuais pela lógica eurocêntrica (MUNANGA, 2009).

Como um conceito multifacetado, a negritude tem suas origens em contextos específicos ao redor do mundo e, também, no Brasil. É possível observar que a literatura da área sugere datas distintas para o surgimento deste conceito, a depender do/a autor/a que escreve a respeito e da forma com que ele/a analisa os contextos históricos.

Um marco para a história da negritude é o acesso de pessoas negras às universidades de Paris, pois esses estudantes reencontram nos estudos a memória do passado africano. Aimé Césaire, Du Bois e Langston Hughes são escritores negros que buscam na literatura uma forma de reivindicar e legitimar a negritude. Em meados da década de 1920, a negritude emerge do “sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade [...] através de uma política de contra-aculturação” (MUNANGA, 2009, p. 63). Neste primeiro momento, a negritude era apenas um movimento intelectual, não atingia as bases populares.

Nesse sentido, como conceito e no sentido epistemológico da palavra, Ferreira (2006, p. 6) argumenta que a primeira aparição da palavra na literatura foi em 1939, de origem francesa “Négritude” foi mencionada pelo poeta e político da negritude Aimé Césaire (1913-2008) em *Cahier d’un retour au pays natal* (Caderno de retorno ao país de origem). Nesta obra, o termo negritude representa o povo negro em sua vivência e o sentimento de revolta pelo racismo que sofriam.

Conhecido como o pai da negritude, Aimé Césaire desenvolveu um trabalho de extrema relevância para a negritude como conceito político e ideológico. Em suas produções observamos muito mais do que versos poéticos, o poeta desenvolve textos carregados de intenção para a luta antirracista. Seus escritos denunciavam o sistema de opressão cultural por parte da sociedade colonial francesa, rejeitando a assimilação cultural que se pretendia na época, ao afirmar-se negro, valoriza a cultura negra e a ancestralidade africana.

Munanga (2009, p. 4) reflete a negritude historicamente, como “uma reação racial negra a uma agressão racial branca”. A “inferiorização da raça negra”, imposta pelo sistema colonial, resultou na baixa estima da identidade e também na falta de consciência histórica, cultural e política da situação da população negra. Nesse contexto, mais do que reconhecer-se negro/a, foi (para o contexto da negritude

enquanto movimento) e continua a ser importante recuperar as origens e a ancestralidade africana, que foi, durante séculos, invisibilizada por tanta barbárie nos processos diaspóricos. É preciso considerar que,

[...] a *negritude*, embora tenha origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica [...] a *negritude* e/ou identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere apenas à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos têm fundamentalmente em comum não é o que parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2009, p. 13)

A tomada de consciência pelos povos negros é a máxima da negritude. A condição histórica a qual foram reduzidos sempre foi a de inferiorização e negação de sua humanidade. Com a “descoberta” da América no século XV, os europeus viram no povo negro a possibilidade de mão de obra mais barata para a efetiva colonização. Isso se deu pelo racismo, pelo desprezo às culturas, a história e a identidade do povo negro africano, pela equivocada “superioridade” étnica e racial e relação aos povos africanos, vistos como inferiores da raça humana.

Munanga (2009, p. 43) destaca que anterior ao movimento da negritude, ao povo negro a ideologia do branqueamento era a única possibilidade para adquirir o status de humanidade, o que ainda assim não era garantia, basta lembrarmos a história e os textos de Frantz Fanon. Portanto, o negro na negritude recusa essa assimilação do universo branco, “aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada, e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano “normal”. Legitimar a identidade negra foi uma estratégia usada pelos intelectuais negros nesse período, Du Bois chama atenção para o movimento da negritude num trecho do artigo da revista *The Nation*, que em 1926 publicou:

Nós, criadores da nova geração negra, queremos exprimir nossa personalidade sem vergonha nem medo. Se isso agrada aos brancos, ficamos felizes. Se não, pouco importa. Sabemos que somos bonitos. E feios também. O tantã chora, o tantã ri. Se isso agrada à gente de

cor, ficamos muito felizes. Se não, tanto faz. É para o amanhã que construímos nossos sólidos templos, pois sabemos edifica-los, e estamos erguidos no topo da montanha, livres, dentro de nós (MUNANGA, 2009, p. 47).

No Brasil, a palavra incorpora os dicionários brasileiros e passa a ser reconhecida apenas em 1975. Publicada no Dicionário Aurélio neste ano, a palavra continua a ter essa definição:

1. Estado ou condição das pessoas da raça negra; 2. Ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente (sic) na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental (FERREIRA, 2006, p. 8)

Essa definição sugere que a negritude é, também, um movimento. No terreno cultural, no Brasil, “a palavra faz parte do vocabulário de atores, cantores e músicos negros, circulando igualmente de forma variada na imprensa e na mídia em geral, fenômeno que reforçou sua vulgarização no país, sobretudo a partir dos anos 1980” (FERREIRA, 2006, p. 1).

A negritude passou a incorporar o cenário brasileiro com os mesmos objetivos de transpor essa lógica colonial no que se refere, principalmente, a arte, a cultura, as imagens e a poesia. O pontapé inicial para o movimento da negritude no Brasil tem início na década de 1960, aproximadamente, a partir do trabalho de escritores, intelectuais e artistas.²⁸ De movimento literário e artístico, a negritude ascende do cenário paulistano e se incorpora, como movimento político.

Como um movimento político, a negritude se faz representada pelo Movimento Negro, portanto, é imprescindível tratá-lo nesta seção. Pensar o Movimento Negro implica considerá-lo enquanto ator político. É nesse contexto, que Nilma Limo Gomes (2018), faz reflexões sobre o Movimento Negro como educador, porque produz conhecimentos. Além disso, ressignifica e reeduca as concepções de raça, as

²⁸ Vimos, portanto, que até o início dos anos 1960 o termo “negritude” não está muito em voga. Acreditamos que o fato de começar a se difundir, entre 1960 e 1975, em certos meios intelectuais paulistanos em que convivem negros e brancos sofreu seguramente a influência da publicação dos seguintes textos: 1) a tradução de Orfeu Negro (1960), de Sartre; 2) Novo conceito da negritude (1962), de R. Bastide; 3) Negritude (1966), de Henrique L. Alves; 4) Gestas líricas da negritude (1967), poemas de Eduardo de Oliveira; 5) Sérgio Milliet e a poesia negra (1968), de João A. das Neves; e 6) O carro do êxito (1972), contos de Oswaldo de Camargo (FERREIRA, 2006, p. 9).

concepções históricas do negro no Brasil e problematiza o corpo e a estética negra, constituindo-se, há várias décadas, como a principal frente de luta contra o racismo.

O Movimento Negro exerce um papel de representatividade, atuando em defesa da existência negra no Brasil. Dos vários papéis exercidos pelo movimento, destaca-se, para Gomes (2018): romper com as visões distorcidas do papel de negros e negras no Brasil, desvelar as relações de poder, interpretar “a raça” como construção social e colocar em xeque o mito da democracia racial.

Em “O Movimento Negro Educador”, Gomes (2018) acrescenta que não tem a intenção de tratar minuciosamente os fatos históricos acerca das ações/tentativas de emancipação do movimento ao longo das décadas, porém, apresenta de forma datada e específica, momentos pelos quais se traduzem como fundamentais para pensarmos a história de luta da negritude brasileira.

Se olharmos para a história, descentrando-a da visão eurocêntrica, visualizamos que as primeiras mudanças significativas ocorrem na transição do século XIX para o XX, com a abolição da escravatura em 1888 e pela Proclamação da República em 1889. De acordo com Gomes (2018) esses períodos foram os mais marcantes para a negritude no Brasil. É possível compreender que esse período histórico, coloca o negro em situação de “ex-escravizado” para cidadão, fato que lhe confere ‘pseudodireitos’, pois nesse determinado momento, este sujeito está em conflito com as condições que garantiam sua própria sobrevivência em detrimento da sonhada liberdade.

De maneira geral, esses fatos históricos colocam em evidência a atuação do Movimento Negro. Inicialmente, a imprensa negra se configura como instrumento de luta no início do século XX, buscando romper com ideais racistas e hierarquizados. Em 1944 até aproximadamente final da década de 1960, o Teatro Experimental do Negro (TEN) atuava na frente de alfabetização de negros e negras e das camadas pobres. Nesse sentido, identificamos que entre as décadas de 1940 a 1960 há uma especial atenção do movimento negro para a inclusão destes/as nas escolas. Na sequência, em 1964, com o golpe militar “a questão racial perde lugar nos princípios que regiam a educação nacional e só retoma com a nova LDB de 9394/96, nos artigos 26-A e 79-B pela lei 10.639/03” (GOMES, 2016, p.32).

Em contrapartida, a década de 1980 traz consigo a presença do negro nas universidades. Este é um grande marco para o movimento negro, que a partir disso, ganha bases para discutir questões no cenário da educação. Mais à frente, em Brasília

- 1995 - ocorre a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares” contra o Racionalismo, pela Cidadania e a Vida, que culminou em um “Programa pela Superação do Racismo e da Desigualdade étnico-racial”, entregue ao atual presidente da época, Fernando Henrique Cardoso.

Na virada do século, anos 2000, muitos foram os marcos para a história do movimento negro brasileiro, principalmente no que se refere a educação nacional. Inicia-se com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e três anos mais tarde (2003), a promulgação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. Nesse contexto, em 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e mais recentemente:

o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) [...] a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; [...] a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso das universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; [...] a Lei 12.990, de 9 de Junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos [...] (GOMES, 2018, p.37).

Esse panorama histórico e retrospectivo nos permite constatar a atuação do movimento negro, e o quanto esse coletivo promove transformações essenciais, socializa e oportuniza novos saberes. Evidencia-se, ainda, que a partir da década de 1970 o movimento negro ganha emergência no cenário brasileiro, portanto, as demais ações, que são bastante acentuadas nas décadas posteriores, são resultados desse engajamento com a causa da emancipação social e racial.

Diante desses fatos, algumas questões podem ser levantadas para refletirmos a importância dessas ações no que se refere aos saberes pedagógicos, que se fazem ausentes, invisibilizados e urgentes na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Nesse contexto, questionamos: a lei 10.639/2003, que torna obrigatório incluir nos currículos da Rede de Ensino a temática de “História e Cultura Afro-brasileira” garante, minimamente, que a história eurocêntrica seja superada do cenário educativo brasileiro? É possível que existam tentativas de apagamento e invisibilidade

dessa história de atuação e enfrentamento do movimento negro? Quais ações, pelo movimento negro, se fazem urgentes no atual cenário político, econômico, social e cultural?

Questões como essas são hipóteses que despontam na medida em que nos colocamos a analisar os contextos históricos desde o século XIX, e nos deparamos com um atual governo de extrema-direita no poder nacional, que em sua pauta, não defende ou inclui, minimamente, ações que viabilizem as conquistas das minorias étnicas e raciais do país. No referente momento histórico, essas inquietações surgem, e ao mesmo tempo, desvelam a necessidade de uma educação antirracista, que denuncie e alerte quanto as amarras que o colonialismo nos trouxe desde os anos de 1500.

É nessa perspectiva que o movimento negro se faz necessário, enquanto sujeito político, pois “[...] politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2018, p. 38)”. Deste modo, é possível concluir, que a partir dos anos 2000 o movimento negro se propõe, por meio de lutas que reivindicaram políticas públicas, a investir em novas práticas sociais e educativas para uma educação antirracismo.

Como já destaquei anteriormente, esse coletivo produz inúmeros saberes. Assim, a corporeidade negra também é objeto de estudo, pois é também a partir dessas questões que podemos atingir uma autonomia e/ou regulação social. Isso ocorre sob duas perspectivas: a de regulação e a de emancipação do corpo negro. O corpo negro regulado, como já há menção no próprio termo, é aquele que, de alguma forma, sofre regulação. Essa regulação pode ocorrer de forma dominante, que se refere ao corpo escravizado, objetificado, ou também de forma dominada, que seria o corpo como mercadoria, quando este é cooptado pela globalização, por meio da indústria midiática, comércio e entre outras formas exposição do corpo negro. O corpo negro emancipado, que já traz em sua expressão literal um novo olhar para as características estéticas, afirma uma identidade sem deixar com que esta seja inferiorizada. Esse é o corpo que carrega consigo características da ancestralidade africana, que transmite uma história, e que por meio dos cabelos assumidamente crespos, penteados e das roupas, manifestam uma arte e uma estética única (GOMES, 2018).

Vimos, portanto, que a negritude é identidade, teoria e movimento político-social. Diante todos os saberes elencados com relação ao conceito e os paradigmas da negritude, pergunto: de que maneira e em que medida a negritude incorpora os cenários da Educação Infantil? As crianças negras das instituições das pesquisas analisadas reconhecem e/ou valorizam sua identidade? São estimuladas pelas famílias e escolas a valorizar suas identidades? Quais as ações pedagógicas são desenvolvidas nessas instituições para que possamos identificar a negritude em questão?

4.2.1 Categoria: Formação/Prática Docente

Assim como nas análises anteriores sobre a branquitude, nesta subseção, analisei as 13 pesquisas a partir das categorias elaboradas. O mesmo procedimento didático foi feito, porém, o foco foi verificar nesses textos, episódios que possam ser caracterizados como marcas da negritude enquanto identidade e movimento. Na pesquisa 1, assim como em várias outras – como veremos mais adiante nas categorias específicas - da autora Alvarenga (2015), não constatei marcas da negritude, o que, neste caso, é algo negativo.

A pesquisa 2, realizada por Demarzo (2009) trouxe uma série de considerações a respeito da temática. Para selecionar as professoras participantes da pesquisa, Demarzo (2009) realizou a leitura de 20 relatórios enviados pelas escolas e constatou que o trabalho da educação das relações étnico-raciais realizado pelas escolas aconteceu de diversas formas: enquanto um projeto específico, atividades ao longo do ano, escolas que desenvolveram trabalhos na rotina, e projetos específicos de diferentes salas. Conforme o conteúdo expresso nos relatórios, evidencia-se que independente da maneira adotada para se trabalhar a temática, as ações desenvolvidas pelas escolas garantem resultados, principalmente na relação entre crianças brancas e crianças negras, que passam a vivenciar atividades e atitudes que denotam a importância do respeito, da valorização das diferenças e da igualdade racial.

Chama atenção a elaboração desses relatórios pelas escolas, e acredito que isso se deva pela necessidade de devolutiva desse trabalho, que consta no Parecer

CNE/CP 003/2004 da cidade. Para Demarzo (2009, p. 85) “de maneira geral há encaminhamentos positivos no trato pedagógico com as relações étnico-raciais” e “o próprio fato de as escolas necessitarem escrever, em formato de documento oficial, seu comprometimento com a política curricular, já se coloca como uma provocação para que estabelecimentos de ensino e seus(suas) professores(as) repensem suas práticas cotidianas relacionadas às relações étnico-raciais”.

No entanto, algumas escolas tiveram dificuldades nesse percurso. As escolas tiveram a liberdade de expor as suas dificuldades no texto, evidenciando falta de recursos, de aprofundamento teórico, insegurança com relação a abordagem do tema, e até mesmo em lidar com as famílias. Conforme analisava os dados, Demarzo (2009, p. 69) compreendeu que as professoras “não somente educam para as relações étnico-raciais, mas antes disse se educam, em diferentes espaços”. Para além disso, identificou dimensões que permitem compreender muitas das ações e posicionamentos das professoras da pesquisa:

- A educação das relações étnico-raciais na família;
- A educação das relações étnico-raciais nas relações com outras pessoas e espaços não-escolares;
- A educação das relações étnico-raciais na vida como estudantes;
- A educação das relações étnico-raciais na formação continuada;
- A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula.

Essas dimensões/categorias de análise são bastante estratégicas e passíveis de generalização, uma vez que conseguimos colocar-se individualmente enquanto sujeitos dessa análise. A questão na qual chamamos atenção é que, enquanto professoras/es, é possível analisarmos o contexto social e educativo em meio as relações étnico-raciais a partir dessas dimensões. O que ocorre nesse contexto é que a Demarzo (2009) constata uma de suas hipóteses, de que no mesmo movimento de educar para as relações étnico-raciais, educa-se, reeduca-se enquanto sujeito na sociedade, assim ressalta Gomes (2017) em “O Movimento Negro Educador”. Assim, apresentam falas e reflexões de situações que vivenciam em sociedade, extra-escolares. Já com a dimensão das suas formações continuadas, segundo a pesquisadora, todas apresentam a ideia de que é preciso aprofundamento nesses

estudos. Duas dessas professoras são diretoras das escolas, e elas argumentam sentir certa resistência por parte de alguns educadores/as das equipes:

“Todo ano tem que estar retomando, porque tem resistência. (...) ‘Há, mas será que é mesmo por isso que a criança não gosta de fazer isso?’, ‘o outro xingou mesmo ou falou alguma coisa que a criança não gostou?’. Mas há realmente uma indiferença do professor, uma resistência também em trabalhar com a temática” **(Inayeira)**.

“Era tudo muito velado, sempre com alguma outra solução para não se envolver muito” **(Antonietta)** (DEMARZO, 2009, p.109).

As professoras²⁹ da pesquisa apontam considerações bastante positivas sobre os cursos de formação continuada que participaram/participam. Segundo elas, por meio desses estudos foi possível compreender o lugar que o negro ocupa na sociedade e em que medida, enquanto professores/as de crianças pequenas, nós conseguimos impactar para reverter esse cenário de subalternidade e desigualdades. Além disso, indicam que trabalhar com as relações étnico-raciais não deve ser uma ação isolada no planejamento, trabalhada apenas em datas comemorativas, como chama atenção Santomé (2018). Devem se tornar conceitos apreendidos nas relações do dia-a-dia das crianças, em suma, que faça sentido para eles/as enquanto sujeitos sociais, com suas determinadas especificidades e pertencas étnico-raciais.

Das estratégias pedagógicas mencionadas pelas professoras para se trabalhar com as temáticas elas citam: “confecção de auto-retrato, confecção de quadros com fotos de pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, leituras de livros infanto-juvenis” (DEMARZO, 2009, p. 117). Defendem, ainda, que a luta pela educação das relações-étnico raciais é de todas as pessoas, brancas ou negras, e que “qualquer trabalho é importante, mesmo que seja feito com um grupo pequeno de crianças” (DEMARZO, 2009, p.123)

Por fim, a autora acrescenta uma série de aprendizagens sobre a educação das relações étnico-raciais na formação e vida pessoal das professoras que integram a pesquisa. Uma das aprendizagens mais significativas para a questão da negritude é a compreensão da pertença étnico-racial das professoras e das crianças, a partir dos estudos.

²⁹ Nessa pesquisa, Demarzo (2009) indica com exatidão quais as falas das professoras. Aqui, optei por generalizar as falas, para não perder a essência das análises e não soar repetitivas.

Demarzo (2009) dedica uma seção de seu texto para expor as aprendizagens relacionadas a redução para as relações étnico-raciais das professoras participantes da pesquisa. É bastante didática e interessante a forma com que ela expõe essas aprendizagens logo nos títulos das seções:

“As professoras aprendem que... o trabalho pode ser feito de diferentes maneiras, mas deve estar permeado na postura do(a) professor(a) e no dia-a-dia de sala de aula” (p.136); As professoras aprendem que... as relações étnico-raciais não se resumem ao 13 de maio e 20 de novembro, tampouco são folclore” (p. 137); As professoras aprendem que... as crianças percebem e sentem o preconceito e discriminação” (p. 140); As professoras aprendem que... para refletir as relações étnico-raciais tem-se que valorizar e positivar as diferenças” (p.141); As professoras aprendem que... a família e sua comunidade são decisórias no educar-se em relações étnico-raciais” (p. 142); As professoras aprendem que... ensinar e aprender em relações étnico-raciais positivas só é possível ouvindo as crianças, deixando com que falem” (p. 143); As professoras aprendem que... o processo de aprender-ensinar-aprender requer necessariamente o planejamento de aula” (p. 144); “As professoras aprendem que... todos os resultados percebidos são importantes ao se reeducar as relações étnico-raciais” (p.145);

Não basta que o trabalho com as questões raciais seja visto apenas como obrigatoriedade, embora esta seja importante. O/a docente precisa ter um olhar intencional, buscando transcender essas questões para além dos currículos, mas incorporar essa conduta ética todos os dias em suas aulas, nas relações com os/as alunos/as e seus pares.

Na pesquisa 3, elaborada por Oscar (2018), a pesquisadora já demonstra, em suas hipóteses, um diferencial das demais pesquisas, pois ela sustenta a hipótese de que na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro exista envolvimento com a temática étnico-racial nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, investiga o engajamento dos/as professores/as para a promoção da igualdade racial. Os/as participantes da pesquisa foram 15 pessoas, que apresentam intencionalidade educativa para a diversidade.

Oscar (2018, p. 136) identificou que o trabalho desenvolvido por esses/as profissionais, em relação a educação antirracista, ocorre por três situações: “1) motivação por experiência individual; 2) experiência a partir da convivência entre pares; e 3) experiência política”. Dessa forma, podemos evidenciar a atuação da negritude enquanto movimento que produz saberes e que politiza a questão da raça na sociedade, afinal, esses discursos atingiram estes/as profissionais de tal forma que isso reflete em suas práticas pedagógicas e interpessoais.

Sobre as práticas pedagógicas dos/as profissionais da educação, Oscar (2018, p. 150) percebeu nas entrevistas que além de utilizarem de um referencial diverso, plural, para as questões étnico-raciais, algumas professoras são engajadas com os estudos da temática, portanto, produzem conhecimento, o que contribui em suas ações teórico-práticas. Outro fator importante é que eles/as realizam no cenário educativo “o movimento de criticar, rechaçar e fomentar outros protagonismos”. Afinal, mais importante do que fomentar a diversidade na educação étnico-racial é ser antirracista nesses espaços que correspondem à uma hegemonia político-social. Nesse sentido, Oscar (2018) conclui que as professoras deste perfil interrogam o currículo eurocêntrico e buscam promover práticas decoloniais.

4.2.2 Categoria: A Criança

Na presente categoria, intitulada “A Criança”, das cinco pesquisas analisadas, apenas duas delas trouxeram questões relativas à negritude. A pesquisa 7, da autora Miranda (2013) e a pesquisa 8, da pesquisadora Silva (2016). É preciso ressaltar que, a pesquisa de Miranda (2013), que se desenvolveu em uma instituição em comunidade quilombola tinha o potencial de nos revelar a negritude enquanto movimento e identidade, no entanto, isso não ocorre. É possível perceber que, por parte da instituição de ensino as práticas pedagógicas, que deveriam se fundamentar na história e cultura afro-brasileira, são ausentes de representatividade. As situações em que se consegue perceber a negritude é, eventualmente, quando as crianças dialogam, brincam, expressam sentimentos e ideias. O que se configura numa negritude “imposta” pela criança, através de sua cultura, mas que não alcança as práticas e os saberes dessa instituição. Um dado semelhante é evidenciado na pesquisa de Silva (2016), ao trabalhar a história “As tranças de Bintou”:

Na apreciação da capa as crianças vão indicando hipóteses da narrativa. Questões são dirigidas para que atendem para os detalhes das cores do cenário, o jeito da pele, do cabelo, da expressão facial, das suas vestimentas e seus os adornos. Ao perguntar-lhes sobre a cor da pele da personagem as crianças respondem com naturalidade que a criança é negra. Começa-se a perceber que a palavra “negro” e outras expressões como

“cabelo crespo”, “pele negra” vão se incorporando ao vocabulário das crianças sem a conotação negativa percebida antes. Observa-se que as crianças não demonstram receio em pronunciá-las como correu na sequência relativa à prática leitora com o livro *O cabelo de Lelê*. (SILVA, 2016, p. 103)

É interessante perceber que quanto mais as crianças são inseridas neste espaço educativo das relações étnico-raciais, progressivamente sentem-se pertencentes, representadas e seguras em reconhecer as diferenças raciais existentes, bem como a própria pertença identitária. Os episódios em que a branquitude é evidenciada são, com certeza, mais frequentes do que a negritude e isso revela que há muito saberes para se desconstruir e reconstruir nas instituições escolares, sobretudo na Educação Infantil. O que não se pode perder é a intencionalidade educativa, de forma a promover a igualdade racial.

4.2.3 Categoria: A Criança e as Docentes

Das quatro pesquisas da presente categoria, apenas a pesquisa 10, elaborada por Pinheiro (2018) apresentou um episódio em que a negritude está marcada. As demais pesquisas apresentam situações em que a branquitude e o racismo estão em foco. Na pesquisa de Pinheiro (2018, p. 59) apenas uma criança participante responde positivamente às questões étnico-raciais:

mostrou estar confortável em sua condição de negro, parecia entender sua ancestralidade, foi perguntado a essa criança, porque gostava de sua cor, a resposta foi surpreendente, foi dito que gostava porque era negro como pai. Valorizou a sua cor, seus traços, enfim, seu pertencimento étnico-racial.

Em análises da autora, apenas essa criança afirmou que não mudaria sua cor de pele, ou seja, a única que não tentou se aproximar do padrão branco. Gomes (2002) em sua pesquisa já mencionada anteriormente, apresenta que há espaços em que os fenótipos e a estética negra são valorizados, no caso desta criança da pesquisa, o contexto familiar no qual ela está inserida positiva sua identidade. Para Gomes (2002, p. 173), “essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma

consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil”. Sendo assim, a negritude, no caso dessa criança específica, ela resiste e se fortalece por meio das mediações familiares.

4.2.4 Categoria: Análise do Ambiente Escolar

Na subseção anterior da presente pesquisa, Santos (2018) apresentou alguns aspectos da branquitude. O primeiro deles, observado pela autora, foi o espaço de entrada na instituição, que, anteriormente, ressaltava o ideal eurocêntrico nas imagens fixadas no espaço. Após reformulação dos ambientes, ainda no período em que a pesquisa acontecia, o espaço passa a incorporar

[...] não só imagens da população negra, por meio da pintura da porta de entrada de um menino e uma menina negros com cabelos crespos e tranças, olhando por sobre um muro de tijolos (Figura 9), como também, imagens de literaturas poéticas, como o livro infantil “Obax”. (fig. 10), pintados no muro de entrada (SANTOS, 2018, p. 136).

Isso se deu por conta de um projeto literário que ocorreu na escola no ano de 2016, em que o referencial literário da diversidade passa a ser considerado pela equipe pedagógica. Apesar de ser apenas um único episódio isolado na pesquisa, este fato ocorrido na escola confere um salto qualitativo para se pensar a importância da negritude nos espaços escolares.

Nesta subseção, notei que dos 13 trabalhos selecionados, apenas seis deles trouxeram situações que possam ser caracterizadas como marcas da negritude. E, mesmo os que trouxeram essas características, ainda são episódios reduzidos quando os comparamos com a subseção anterior, da branquitude. A partir disso, observa-se que, no que se refere ao reconhecimento identitário das crianças e professoras negras, à prática docente e organização do ensino, a negritude, seja enquanto movimento ou identidade, ainda é um caminho a ser percorrido e um grande desafio. Desafio porque, como vimos nas subseções desta seção, e veremos na seguinte, as instituições de Educação Infantil analisadas ainda contam com um

referencial branco de se pensar e promover educação, em todos os espaços que abrangem.

4.3 RACISMO EM QUESTÃO

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto
(Lélia Gonzales, 1984, p. 226).

Tratar sobre o racismo na sociedade brasileira é sempre algo complexo. Primeiro porque o mito da democracia racial, como já mencionamos aqui, busca ocultar essa relação de hierarquia racial, mesmo que ela exista. Lélia Gonzales escreve essas palavras no contexto da década de 1980, em que as manifestações racistas eram ainda mais evidentes. A autora elucida um cenário fantasioso no imaginário brasileiro, em que a meritocracia e o racismo que se mantém nas estruturas da sociedade.

O interessante nas palavras de Gonzales é que sua reflexão é, ainda, atual mesmo após quatro décadas. O racismo que oprime, agride, subalterna e mata é a realidade do nosso país, tanto que as manchetes nacionais ilustram esse cenário frequentemente. No entanto, a militância negra e teóricos/as das temáticas étnico-raciais precisam, constantemente (e incansavelmente) mobilizar-se para que certas situações sejam compreendidas como manifestações e crimes racistas.

Discursos como o do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro³⁰ demonstram que o racismo não é legitimado pelo Estado, muito pelo contrário:

³⁰ No período de sua pré-candidatura (2018), Jair Messias Bolsonaro afirmou, em Fortaleza, à uma plateia de cerca de 1.500 pessoas - dia em que a procuradora-geral da República defendeu o recebimento de denúncia contra ele - o seguinte: "Aqui no Brasil não existe isso de racismo". Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,aqui-no-brasil-nao-existe-isso-de-racismo-diz-bolsonaro-em-fortaleza,70002375442>> Acesso em 29 de Maio de 2019.

menosprezam a existência dessas violências e deslegitimam a atuação dos movimentos sociais negros ao longo de séculos - no tocante as leis de criminalização do racismo - e, por consequência, coloca em perigo a existência negra no país. Problematicar concepções como essas é uma ação necessária de pesquisadores/as da negritude. O movimento de apagamento da história de violência racial sofrida pela negritude, não pode, atualmente, se sobrepor às inúmeras conquistas já alcançadas através do movimento negro no Brasil.

Neste tópico, tratei do racismo como herança da sociedade colonial e reflexo deste nos espaços escolares da Educação Infantil. Em paralelo às temáticas anteriores, a questão do racismo já foi tratada nas entrelinhas deste texto. Assim como as outras categorias de análise, o racismo tem suas origens no período colonial, sobretudo nos projetos da escravidão. Nesse contexto, a pretensa superioridade racial à partir dos fenótipos no binarismo “branco/preto” justificam o racismo.

Para conceituar o termo, Schucman (2010) analisa em que medida o racismo se explica e se origina a partir da categoria raça. A autora tem um percurso nos estudos das relações étnico-raciais, realizando um panorama histórico sobre a categoria raça, que, como já mencionei, não é vista como um conceito biológico na área das ciências humanas atuais, mas que, com o advento da ciência moderna no século XIX passa a incorporar esse posicionamento biologicista. Nas palavras de Schucman (2010, p. 43)

o fenômeno do racismo localizado dentro de um espaço histórico e social que se configura a partir do surgimento da categoria raça na modernidade, tornando-se uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos, a colonização e a expansão do capitalismo, bem como a ideia de pureza racial que levou ao extermínio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, resultando, portanto, na hierarquização dos povos europeus em relação às outras populações. Desta forma, o racismo é mais especificamente entendido como uma construção ideológica, que começa a se esboçar partir do século XVI com a sistematização de ideias e valores construídos pela civilização europeia, quando estes entram em contato com a diversidade humana nos diferentes continentes, e se consolida com as ideias científicas em torno do conceito de raça no século XIX.

Nesse contexto, a categoria raça esteve a serviço do racismo científico, que contribuiu para que os Estados-Nações oprimissem essas populações a partir de suas identidades. Foucault (2002) explica que o racismo passa a imperar e se justificar no

século XIX a partir do que intitulou por “biopoder”, que seria um instrumento de regulação política, econômica e subjetiva da população nas sociedades burguesas.

É preciso considerar, também, que o racismo se apresenta de formas diversificadas. Campos (2017, p. 1-2) apresenta três abordagens do racismo nas teorias sociológicas baseadas nas dimensões: ideologias, atitudes e estruturas. A primeira delas refere-se ao racismo enquanto um fenômeno enraizado em ideologias “que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas”. Na segunda abordagem, dos racismos nas atitudes, o autor se refere a “uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na reprodução do racismo”. E por fim, o racismo que contempla as estruturas, que assume “características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais”. Para o autor, embora as primeiras abordagens precisem ser consideradas, o racismo enquanto fenômeno a ser investigado deve ter foco nas estruturas, pois são a partir das leituras históricas e das bases estruturais das sociedades que o racismo se desvela.

O racismo é, portanto, um conceito multifacetado, que requer atenção por parte dos estudos críticos da negritude. Schucman (2010) vê o racismo como um fenômeno que impõe diferenças, preferências, hierarquias, dominação e desigualdades materiais e simbólicas entre pessoas brancas e negras a partir da ideia de raça. Nesse sentido, não é preciso que raça seja um conceito reconhecido biologicamente pela ciência para que o racismo se perpetue nas sociedades. Delton Felipe *et al.* (2019, p. 40) vai além nas conceituações sobre o racismo, sua abordagem concebe que

O Racismo perpassa gerações, molda estruturas subjetivas e objetivas de desigualdade, tira a humanidade e coloca em seu lugar a banalidade e indiferença. Ele provoca o genocídio cultural e físico de milhões de seres humanos e é algo presente em todos os espaços sociais porque espelha e se organiza sob relações assimétricas de poder. Ele mata vidas, mutila corpos, dilacera sonhos, aniquila perspectivas, reforça a baixa autoestima sobre o que nunca deixaremos de ser, sobre a imagem que nunca deixaremos de carregar: quem somos no mundo e como nossa genética nos moldou.

Neste panorama, a educação, que tem o maior potencial de transformação social, é a chave para que o preconceito racial, em sua ampla esfera, seja extinto na pós-modernidade. Amenizar o preconceito é uma linha de raciocínio que adotei aqui,

mas que significa dizer apenas que ele é velado, não manifestado, por causa de leis³¹ que punem e criminalizam essas manifestações de ódio. Na atualidade, algumas discussões sobre o racismo são vazias, apenas tentativas de apagá-lo de nossa história e minimizar as manifestações racistas que preenchem manchetes nacionais todos os dias. São inúmeros os crimes, muitos, resultando em assassinatos.

A educação formal e não-formal precisa articular essa busca para ampliar a tomada de consciência, pela transmissão de saberes que de fato formam o ser humano em sua integridade. Nesse contexto, Arroyo (2012, p.28), argumenta que

tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo.

Mais do que “recuperar” as condições de sobrevivência desses grupos minoritários, é necessário, também, que as condições de permanência desses sujeitos nos espaços sociais e escolares sejam dignas. Afinal, é corriqueiro que desde a mais tenra idade, a criança negra, que tem a diferença marcada pela cor de sua pele – enquanto identidade – já está sujeita a sofrer manifestações de racismo, mesmo que ainda não tenha a capacidade de compreender essas violências.

Se o racismo se encontra no cerne/gênese das estruturas da sociedade ocidental, com certeza, ele permanece até a atualidade e se manifesta em diversos espaços. A escola é um desses espaços, desde a Educação Infantil, mesmo que as crianças sejam ainda muito pequenas, vivenciam o racismo nas relações. As pesquisas selecionadas para as análises dessa seção apresentam certos episódios que podem ser caracterizados como racistas. Assim, apresento a seguir, de acordo com as categorias de análise das pesquisas.

4.3.1 Categoria: Formação/Prática Docente

³¹ Nos referimos aqui a Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro DE 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e a própria Constituição Federal de 1988, em seus artigos 3 e 5º.

Nesta seção, tratei de manifestações que podem ser consideradas racistas. Assim como nas observações anteriores, aqui, o racismo se insere não apenas por parte da instituição escolar, mas também das próprias crianças e familiares destas. O racismo é estrutural. Cabe destacar que é uma grande preocupação não olhar para essas questões apenas como uma acusação e denúncia, afinal, esse não é o maior objetivo neste texto.

Na presente categoria, que tem por foco a formação e a prática docente, ou seja, a equipe de professores/as das instituições pesquisadas, apenas a pesquisa 1, da autora Alvarenga (2015) apresentou um dado em que o racismo aparece. Ainda assim, não é uma manifestação direta sobre o racismo, mas sim uma reflexão sobre a confirmação destas ocorrências no espaço educativo, conforme o olhar das professoras entrevistadas. Totalizando 36 professoras que participaram desta pesquisa, Alvarenga (2015, p. 124) acrescenta que

do quantitativo das profissionais, 23 (64%) afirmaram ter presenciado sim crianças negras serem discriminadas por causa de seu pertencimento étnico, dez (28%) disseram que não presenciaram e três (8%) não responderam. É importante considerar que dez professoras (28%) que nunca presenciaram cenas de racismo na instituição de Educação Infantil é um número significativo, mais de um quarto. Junto com três (8%) que não responderam somam 35%, mais de um terço.

O número de professoras que respondem já ter presenciado situações de racismo pela identidade negra da criança, é, portanto, muito maior do que as que afirmaram não ter presenciado. Para além desse dado relevante, é preciso considerar que o mito da democracia racial, além de buscar ocultar o preconceito racial existente, incute no imaginário social que o racismo é sempre algo alheio, o que silencia questões que são inerentes aos nossos próprios espaços, aos nossos próprios relacionamentos, às nossas atitudes. Enquanto professor/a, é ainda mais complexo enxergar-se nessa relação, parte desse racismo, pois a suposta democracia racial é ainda muito forte nos discursos da escola. Portanto, quando admitem presenciar o racismo nestes espaços, raramente as professoras terão se colocado em reflexão sobre a possibilidade de serem agentes deste.

4.3.2 Categoria: A Criança

Na categoria que tem a criança como foco, das cinco pesquisas analisadas, identifica-se que quatro destas contemplam o racismo de forma velada ou direta. A pesquisa 4, da autora Mata (2015, p. 19) apresenta uma situação em que o racismo se insere por parte de uma criança:

“Certo dia, após a contação dessa história, Liloça, uma menina de 7 anos de idade, chegou bem perto de mim, certificando-se de que ninguém nos ouvia, e me disse em tom bem baixo: “[...], você é mentirosa!” Perguntei: “Por que diz isto?” Liloça respondeu: “Porque você começou a história dizendo que a menina era bonita, mas a menina não é bonita, porque ela é preta”.

A postura da criança, ao comentar o que pensava de forma sigilosa para a pesquisadora, indica que ela compreende a negatividade sobre o que pensa. A beleza estética também é algo a ser questionado, pois a criança, ao externalizar que a menina da história não é bonita por ser preta, expõe, ainda que sem intenção, a branquitude como padrão estético, como o único belo. Apesar da branquitude ser privilegiada pela criança, esse pensamento indica o quanto o racismo incute no imaginário das pessoas que a identidade negra é inferior.

Por adotar diversos recursos para a coleta de dados, na seção do trabalho em que Mata (2015) discute sobre “A criança negra”, ela apresenta trechos de algumas professoras que apontam não acreditar que exista racismo por parte das crianças brancas (ou até mesmo negras). Este dado é uma contradição a situação exposta acima, em que a criança expõe ideias racistas para a pesquisadora. Coadunamos com o posicionamento da pesquisadora, que acredita que essa fala das professoras fazem parte da estratégia de silenciamento do racismo na sociedade e nas escolas, como argumenta Gonçalves (1985, p. 28): “o ritual pedagógico do silêncio” exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e impõe às crianças negras um ideal de ego branco”.

Assim como na pesquisa de Mata (2015), Mendes (2016) constatou, também, que as crianças apresentam ideais negativos com relação a identidade negra. algumas situações específicas denotam como o racismo está presente na pertença

étnico-racial das crianças, no fato de almejarem afastar-se da identidade negra. Neste cenário, algumas crianças da pesquisa se destacam em alguns momentos:

Situação 1: [...] fica evidenciado nesse episódio, a partir das respostas de Gigante expressas verbalmente, como “Negra, nada”, “Eu não quero” e principalmente, através da agressão física que o menino emprega a todos que o denominam, como negro Pedro e Zulaine. Para o menino, ser identificado como negro é tão inferiorizante, que ele como resposta a esse “insulto” bate em seus colegas expressando claramente quando diz que bateu em Zulaine, por exemplo, porque “Ela ia falar, ó” (repetir que o considerava negro) (MENDES, 2016, p. 110).

Situação 2: “Minha mãe, minha mãe, não deixa” (não deixa ser chamado de negro)” (MENDES, 2016, p.111)

Situação 3: “[...] Talison que diz: “Porque eu gosto de menino branco”. E ainda “Eu não gosto de menino preto. Eu não gosto de brincar com menino preto. Eu gosto de meninos brancos e inteligentes. “[...] André que respondeu: “Porque ele é o mais sabido”. Perguntamos a esse menino por que não brincaria com a criança negra e ele respondeu: “Porque ele é burro não sabe de nada”. Podemos notar uma ideia negativa e preconceituosa acerca da identidade negra, em que houve uma associação entre negro e inferioridade” (MENDES, 2016, p. 131).

As três situações acima comprovam que o racismo faz parte da vida destas crianças. A situação 1 e 2 se referem a mesma criança, que apresenta sofrimento e revolta em ser identificado como negro por seus colegas. Na situação 2, as próprias palavras da criança ressaltam um dos possíveis motivos que o levam a enxergar sua identidade negra como inferior, que é a negação desta pela própria família. A situação 3 destaca a preferência da criança pela branquitude, exaltação da inteligência no caso das pessoas brancas e a inferiorização da identidade negra.

Na pesquisa de Miranda (2013, p. 134), uma professora da instituição manifesta-se de forma racista ao reforçar a identidade negra de uma criança, que passa a ser estigmatizada pelas outras. Para a autora este fato tem, sim, relação com a professora, que expõe às crianças da sala que “os antepassados negros, moradores daquele lugar, trabalharam na fazenda do seu pai, inclusive a mãe de Joyce e a mãe de Caio”. O discurso proferido pela professora tem suas raízes no colonialismo e reforça o racismo colonial, pois, como vimos na seção da negritude, o trabalho educativo das relações étnico-raciais é ausente na instituição, enquanto que discursos que remontam/valorizam a história de exploração e desigualdade racial são presentes.

Na pesquisa de Silva (2016) evidencia-se episódios em que algumas das crianças participantes demonstram atitudes racistas. O autorretrato, a atividade solicitada pela pesquisadora, chama atenção, pois, mesmo as crianças negras pintam a cor da pele com o lápis rosa e outras ainda representam o cabelo de forma lisa. O cabelo é um estigma para algumas dessas crianças, que, segundo Silva (2016) sentem-se constrangidas por ter o cabelo crespo.

Outra importante consideração da pesquisa é a atividade de representação realizada pelas crianças sobre o livro “Rapunzel e o Quibungo”. Nesta atividade, que teve por objetivo ver como as crianças concebem personagens de uma literatura afrocentrada, Silva (2016) apreendeu que, no imaginário das crianças, o príncipe e a princesa que aparece na história que ela contou foram retratados como personagens brancos, de pele clara, cabelos loiros. O outro personagem, o Quibungo, retratado com adjetivos negativos e na cor marrom. Nas palavras de Silva (2016, p. 123): “se o Quibungo é mau, feio, sujo, fedido, só pode ser marrom; logo, se o homem negro é “marrom” ele é mau, fedido, feio, sujo, como um bicho. É essa analogia possível mediante as falas das crianças”.

Nesse contexto em que a identidade negra é questionada pelas crianças, o olhar atento dos/as professores/as é indispensável, não pode passar despercebido. Como constructo social, a construção da identidade negra é um processo, que permeia diversas relações, desde a familiar, de forma mais íntima e se desdobra a partir de novas relações estabelecidas pelos sujeitos ao longo da vida. Para Gomes (2003, p. 171), “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Nesse sentido, o grande desafio em construir uma identidade negra positivada está nas próprias relações sociais, afinal, a sociedade construída sobre o cânone eurocêntrico ensinou – de forma agressiva – a negação da/pela identidade negra.

4.3.3 Categoria: A Criança e as Docentes

Com o foco das pesquisas voltando-se para as crianças e as docentes das instituições, verifica-se que, em se tratando de racismo, apenas uma das pesquisas

não apresentou situações que se enquadrem a seção. A pesquisa 9, de Cardoso (2018) contempla uma série de episódios em que o racismo se faz presente. A primeira dessas situações ocorreu diretamente com a pesquisadora a campo, quando foi abordada por uma criança:

- Ui porque tu usa isso? Emanuel
 - Eu repondo:
 - Isso é um turbante, um tecido amarrado na cabeça, eu uso porque gosto, me acho bonita.
 - Eu acho muito feio, eu sou de Deus. Emanuel
 - Pergunto: E quem usa turbante é o que?
 - Tem que ser igual a mim.
- (Emanuel) (Diário de campo, 05/09/2017) (CARDOSO, 2018, p. 92)

No episódio, o preconceito é visível. Quando a criança, de apenas quatro anos, associa o adereço de cabelo da pesquisadora a algo negativo ela expõe além do racismo com relação a estética, uma visão deturpada das religiões de matriz africana. As palavras da criança também denotam uma visão hierárquica de religião, que é comum no Brasil e no mundo, em que há, historicamente, a hegemonia das religiões cristãs. Jorge (2009, p. 55) explica que a intolerância em relação a afro-religiosidade também se manifesta nos espaços escolares e que “cabe à escola fazer um trabalho conjunto e trazer a discussão da diversidade, se a escola for omissa a várias situações de preconceito, a prática da intolerância não terá fim”. Portanto, a intolerância com as religiões de matriz africana é parte do racismo do projeto colonial e mais um dos desafios para a luta antirracista.

Na seção 4.1, expus algumas falas e atitudes das professoras participantes dessa pesquisa, que reforçavam a valorização da branquitude de algumas crianças. Enquanto que, para as crianças brancas os elogios eram frequentes, para as crianças negras existe uma disparidade no tratamento de suas identidades:

Episódio 1: “- Eu cortei meu cabelo! (Miguel menino negro)
- Tava na hora mesmo! (Crislaine professora branca)” (CARDOSO, 2018, p. 146).

Episódio 2: “Lucia é menina negra que esteve fora do grupo merecedor de ter seus cabelos penteados e ela resiste e insiste em fazer parte deste grupo. Um dia, trouxe de sua casa um creme de cabelos, ou seja, um forte indicativo de que ela percebe porque não é uma das crianças chamadas para ter seus cabelos cuidados, sabe certamente que tem alguma relação com o seu tipo de cabelo e não

com o tempo disponível da professora. Assim, de posse de sua arma de resistência solicita à professora que a penteie. Neste dia, a professora Flora (branca) passeou com a menina de sala em sala mostrando seus cabelos. Lucia, por ora vence o jogo” (CARDOSO, 2018, p.147).

Ambas as situações acima são preocupantes. O episódio 1 não requer profundas reflexões, é denunciativo por si só, afinal, a criança ao expor uma situação como essa busca a aprovação de sua professora, e isso não ocorre. O ocorrido, além de ofender a criança, reforça para esta – menino negro - que seus cabelos precisam ser sempre cortados. Já no episódio 2, o racismo é velado, mas está presente na medida em que a criança precisa mobilizar-se para pertencer ao grupo de crianças que tem o cabelo “cuidado” pela professora. Nesse sentido, a igualdade racial ainda não é alcançada, pois o tratamento igualitário não parte da professora da turma.

A última situação em que podemos visualizar o racismo na pesquisa é quando a professora da turma usa “uma peruca como uma forma estereotipada e sarcástica de representar pessoas negras. Um ataque à estética negra que, geralmente, ocorrem pelos traços fenotípicos, onde a dupla cabelo e cor da pele são os alvos” (CARDOSO, 2018, p. 148). É preciso ressaltar que, embora não tenha pintado sua pele – prática corriqueira para representar pessoas negras – a professora faz o uso de um adereço para representar um importante elemento estético da identidade negra, que é o cabelo. Esta ação não valoriza a identidade negra, uma vez que propaga estereótipos em sua caracterização, como se todas as pessoas negras portassem aquele tipo de penteado no qual ela usava (sinteticamente). Este fato nos remete, também, a prática *blackface*, uma prática racista, que é datada desde o início do século XX no ramo do teatro, que consiste na caracterização por pessoas brancas – pintura do rosto, uso de perucas - para representar os fenótipos das pessoas negras. No contexto do teatro, a prática surgiu para que pessoas brancas pudessem representar pessoas negras, já que pessoas negras não podiam atuar por serem consideradas incapazes (TUONO; VAZ, 2017). Atualmente, após grandes enfrentamentos do movimento negro, essa prática é considerada racismo no Brasil, mas ainda ocorre em alguns espaços. Tuono e Vaz (2017, p. 207) chamam atenção, em seu artigo intitulado “O racismo no contexto escolar e a prática docente” para esta prática no ambiente escolar, segundo as autoras, no espaço educativo essa prática surge quando “[...] com o intuito de interpretar personagens de uma história infantil, os alunos brancos pintam os rostos com tinta preta”.

É preciso nos atentarmos também ao racismo recreativo presente nesta situação em que a professora se caracteriza de forma estereotipada da identidade negra. Felipe *et al.* (2019) chamam atenção para o racismo recreativo como pertencente, também, do cenário educativo institucional. Nesta situação, o ‘pseudo humor’ presente nesta situação, instaura a noção de que a identidade negra pode ser motivo de riso, e nesse sentido, o cômico passa a ser justificava para essas expressões racistas. Felipe *et al.* (2019, p. 44) argumenta que “[...] a falta de mobilização frente a essas ações reforça estereótipos simbólicos de desigualdade que possuem direta com a estrutura social”, seus efeitos são vários, sobretudo a inferiorização de “[...] uma raça diante de outra e reforçam representações de diferenciação de status culturais que, dentro do ambiente escolar, potencializam as percepções de autoimagem, autoestima e aquisição de conhecimento de forma negativa pela população negra”. Por isso a importância do olhar atento de professores/as para as questões de representação e representatividade.

As pesquisas 10 e 11 apresentam uma série de episódios em que o racismo protagoniza as relações educativas. As ações metodológicas desenvolvidas por Pinheiro (2018) evidenciam sua intenção em compreender como as crianças concebem as identidades raciais em sociedade. A partir das análises, é possível visualizarmos em que medida o racismo estrutural permeia os cenários educativos. Nesse sentido, diferente das outras pesquisas, Pinheiro (2018, p. 62) aponta, logo inicialmente, como o racismo se insere nesta instituição: “desde a idealização, por parte das crianças, de um perfil ideal de beleza, certamente imposto e não desconstruído pela prática educacional, até os detalhes quanto à ausência de cartazes e materiais no espaço escolar que trouxessem à tona a discussão racial”.

De forma específica, há na pesquisa uma seção em que Pinheiro (2018) expõe uma ação metodológica que utilizou para compreender as relações de identidade com as crianças. Para tal, ela apresenta dois bonecos, um branco e um negro e pergunta às crianças “qual o mais bonito”, “qual poderia ser um médico” e “qual poderia ser um assaltante”, abaixo, segue a relação com as respostas das crianças:

Episódio 1: “Ao perguntar qual era o boneco mais bonito, Gráfico 7 a maioria respondeu que era o branco. Reforça nesse gráfico o estereótipo de associação do branco ao bonito e do preto ao feio” (PINHEIRO, 2018, p. 64).

Episódio 2: No Gráfico 8 foi perguntado: qual boneco poderia ser um médico. Apenas um respondeu que poderia ser um boneco preto. A maioria dos entrevistados atribuiu aos brancos profissões bem aceitas socialmente, como ser mais inteligente, estudioso, rico e aos negros concentram aquelas socialmente marginalizada pela sociedade (PINHEIRO, 2018, p. 64-65).

Episódio 3: “Conforme apresentado no Gráfico 9, quanto à pergunta qual o boneco poderia ser um assaltante, a resposta dos entrevistados foi, predominantemente, que o preto seria o assaltante. Apenas um respondeu que poderia ser o branco. Quando perguntados o porquê de o boneco preto ser o assaltante, os entrevistados responderam “porque ele é ‘preto’”, “tem cara de bravo” e “Não gosto dele” (PINHEIRO, 2018, p. 65).

Os resultados quantitativos dessas respostas indicam que 69% das crianças participantes responderam que o boneco mais bonito era o branco, 92% responderam que o boneco branco que poderia ser um médico, enquanto no episódio 3, quando perguntadas sobre qual deles poderia ser um assaltante, 92% responderam que poderia ser o boneco negro. Estas respostas refletem o imaginário das crianças dessa pesquisa sobre os papéis e o lugar que pessoas brancas e negras ocupam na sociedade e os motivos pelos quais residem nessas posições.

As justificativas dadas por essas crianças para legitimarem suas concepções, expressam mais do que a dualidade entre “bom/mal”, “negro/branco” “inteligente/não inteligente”, mas sim concepções de poder. Amparado por Derrida (1972), Hall (2016, p. 154-155) argumenta que “há sempre uma relação de poder entre os polos de uma posição binária” e, para exemplificar, ele argumenta que “deveríamos escrever **branco/preto, homens/mulheres, masculino/feminino, classe alta/classe baixa, britânicos/estrangeiros** para capturar essa dimensão de poder do discurso”. Nesse sentido, é evidente que permeiam, no imaginário infantil das crianças da pesquisa de Pinheiro (2018), relações de poder entre ser e estar na sociedade. Como veremos a seguir, essas associações, feitas pelas crianças, entre caráter, inteligência, beleza e raça/identidade não ocorrem apenas nesta pesquisa.

Souza (2016), também apresenta inúmeros episódios em que o racismo ganha destaque na instituição pesquisada. Por se tratar de uma pesquisa que analisa várias escolas, expõe a análise de muitas imagens que captura destes cenários e, portanto, apreende algumas informações com relação ao racismo. Ressalto que, nessas situações, a forma com que a pesquisadora expõe o ocorrido é imprescindível para a compreensão de como e em que contexto o fato ocorreu. Desta forma, optei por

apresentar as situações tal qual encontrei no texto. De modo geral, consegui identificar sete episódios:

Episódio 1: [...] a criança negra é representada de maneira estigmatizada e sensualizada. Embora na imagem exista uma quantidade razoável de crianças negras, a forma como esta é exposta leva-nos a alguns questionamentos. Por que a criança/mulher negra é retratada de forma sensualizada, com parte das pernas de fora e para cima, numa posição que leva a uma conotação sexual, enquanto a loura se encontra brincando com alguns objetos (baldinho que lembra praia) em situações de inocência e candura? A outra criança negra encontra-se deitada numa posição semelhantemente de sensualidade ou de preguiça, talvez. O menino negro, aparentemente brincando com uma bola, nos leva ao discurso de que a pessoa negra se sai bem nos esportes (futebol no Brasil, basquete nos EUA, por exemplo). Outro fato que podemos destacar é que todas as crianças negras têm os cabelos com características de lisos ou alisados, reforçando o discurso de inferioridade estética da pessoa negra e, de certa forma, uma violência a sua identidade. (SOUZA, 2016, p. 126-127)

Episódio 2: As crianças pardas não se reconheciam negras e fugiam dessa categoria, fazendo surgir a não legitimação da negritude. A criança preta era motivo de escárnio, de risada, de gracejos, mesmo entre crianças tão pequenas. Com risadas, zombavam e excluíam aquelas que não poderiam se autodeclarar brancas. Percebemos que algumas crianças, ao se declararem pretas, demonstravam certo constrangimento ao falar. Abaixavam a cabeça, falavam tão baixo que, às vezes, não era possível ouvi-las bem. Isso mostra que o discurso do branqueamento estava presente entre as crianças pequenas, pois havia uma forte rejeição da negritude entre as elas. (SOUZA, 2016, p. 167)

Episódio 3: Uma menina (parda) afirmou que a boneca negra era feia porque era preta, ao que outra criança acrescentou: “Porque é pretona”. Uma menina (parda) falou que não gostava de preto e que a boneca negra era feia. Questionada, ela respondeu “Porque ela não se cuida”. Um menino (preto) disse que a boneca negra era bonita. Questionado, ele ratificou: “Porque sim”. Outra criança (preta) falou que gostava do cabelo liso porque o cabelo estava “arrumado e solto”. Uma criança (parda) explicou que a preta era feia porque “tinha o cabelo mal cortado”. O cabelo da boneca apresentava-se armado, tipo um penteado afro. Constatamos que o corpo e, principalmente, o cabelo retratam os traços mais fortes na trajetória escolar como forma de discriminação e exclusão (SOUZA, 2016, p. 187-188)

Episódio 4: Na Imagem 61, temos a figura de uma boneca negra, mas de cabelo amarelo, e um boneco branco. Ao questionarmos sobre a beleza desses personagens, todas as crianças fizeram referência ao boneco branco. Um menino considerou que a “Menina é feia porque ela está preta”. Os meninos disseram que a gravura do bonequinho branco se parecia com eles. Nenhuma menina quis se parecer com a boneca negra. (SOUZA, 2016, p. 193)

Episódio 5: A professora de início falou dos cabelos e depois direcionou a discussão para a beleza negra. O interessante é que nesse discurso há enunciados carregados de preconceito, como “atrizes belíssimas, mesmo negras”, ou seja, a beleza negra seria uma exceção, pois, quando se refere a pessoas brancas como bonitas, nunca se diz: “é bonita, apesar de branca” (SOUZA, 2016, p. 196)

Episódio 6: Na Imagem 62, extraída da Creche Moysés Kuhlmann Jr., aparecem uma menina branca e um garoto negro brincando no balanço. Ao apresentar esta imagem para as crianças, uma menina (branca) disse que a boneca era bonita porque tinha o cabelo liso. Para uma menina (preta), o boneco negro era feio e macaco. Perguntei por que ela o achava feio e macaco, ao que ela respondeu: “porque é preto”. Esta foi a primeira vez que uma criança fez referência a um personagem negro como um macaco, discurso saturado na sociedade. Ao animalizar o homem ou a mulher negro/a, o indivíduo o inferioriza e o rebaixa ao ponto do não humano. (SOUZA, 2016, p. 197)

Episódio 7: [...] para elas, as bonequinhas loiras sempre pareciam ser mais inteligentes e ricas. Questionadas, uma criança disse que é “porque dá comida pros outros”. Perguntei “Como assim, dá comida para os outros?”, respondeu: “O branco dá comida pro homem e pra mulher”. Uma criança disse que o bonequinho negro parecia ser pobre “porque tem o cabelo feio”; já, para outra menina, a bonequinha branca parecia rica “porque tem o cabelo bonito” (SOUZA, 2016, p. 205).

A identidade negra, quando representada na instituição, é feita de forma sensualizada. E no caso dos meninos, atribui-se aptidão para os esportes, algo muito difundido por meio do racismo científico no século XIX. Na situação 2, observa-se que a criança negra se sente constrangida com sua identidade devido ao próprio grupo das crianças da sala, que viam isso como um estigma. Já no episódio 3, o racismo neste episódio é explícito, uma vez que as crianças associam a identidade negra como algo ruim, sujo e inferior. O mesmo ocorre no episódio 4, em que a identidade negra não é aceita pelas crianças. No caso do episódio 5, o racismo que parece, aparentemente velado, exposto de forma inocente e sem pretensão, ainda assola o imaginário destas docentes. Como se a identidade negra fosse, de fato, inferior a branquitude. O episódio 6 apresenta uma das falas mais tristes pronunciadas por uma das crianças de todas as pesquisas aqui analisadas. A criança reproduz um pensamento extremamente racista que é enraizado na sociedade desde o período colonial. No episódio 7, evidencia-se a mesma situação da pesquisa anterior, em que algumas crianças associam a Inteligência das pessoas como algo exclusivo da branquitude, bem como a riqueza, enquanto a pobreza é vista como algo inerente a identidade negra.

Em síntese, os episódios acima indicam, também, a necessidade de reflexão sobre a abordagem cultural/midiática presente nos discursos e nas representações das crianças com relação a identidade negra na escola. Se considerar os artefatos midiáticos que propagam as representações e interferem nas subjetividades das crianças, as situações acima ilustram em que medida essas mensagens interpelam o imaginário infantil e escolar. A situação em que a criança negra é representada de forma sensualizada nos cartazes da sala de aula não foge ao histórico de representação da identidade negra e feminina no Brasil. Considerando que as mulheres negras no período escravista eram vistas como um bem, objeto ou mercadoria para ser usada e que o sexo atendia as vontades do seu senhor, difundiu-se a imagem da negra sensual. Se a mídia continua exibindo as pernas das mulheres para atender ao público machista e colonialista, tratando a identidade negra como exótica e sexualizada (fetichismo), os propósitos estão em manter o poder do branco sobre o negro (HALL, 2016). Ocorre que esse padrão de representação não foge à escola, portanto situações como essa ocorrem, mesmo que pareçam ser inofensivas, pois o mesmo não acontece com relação a representatividade da criança branca nos espaços.

A cultura racista disseminada entre os povos brancos é constantemente reforçada pelas mídias. Esses artefatos culturais ainda visualizam um quadro em que esses estereótipos da mídia vêm se modificando a partir das reivindicações do movimento negro, que comparado a cenários passados, está em processo de mudança. No entanto, as situações presenciadas por Souza (2016) demonstram que esses estereótipos ainda estão presentes e se inserem no imaginário infantil de crianças tão pequenas. A criança, ao indagar que a identidade negra é feia e que se assimila a de um animal como o macaco, se utiliza de um discurso racista para inferiorizar o outro, formando a subjetividade da subalternidade. Esse discurso que é confirmado pela “Ciência” do século XIX, propagada pelo branco europeu e disseminada pelas mídias ao longo de todo o histórico de desenvolvimento das populações brasileiras. Nesse sentido, considero que

A narrativa midiática pode controlar e manipular expansão dos desejos de consumo e dos valores. As crianças de diferentes culturas vão se apropriando do conteúdo midiático para formar a identidade e a subjetividade derivada das diferentes identidades que se mesclam e se tornam híbridos. O consumo das mídias é selecionado pelas lentes da cultura e têm relação com classe social, gênero, etnia, religião,

partido político e família. O processo de mediação não ocorre naturalmente, por isso, na prática docente é preciso potencializar e desenvolver as mediações para trabalhar a recepção crítica e interpretar as contradições da narrativa midiática (TERUYA, 2008, p. 5).

Há quanto tempo a mídia vem propagando que a identidade branca é a superior e, contudo, mais bela? Quando uma criança infere que a “[...] a boneca era bonita porque tinha o cabelo liso” (SOUZA, 2016, p. 197) esse pensamento deriva do racismo cultural sob o padrão estético, propagado pelas mídias. A criança é midiaticizada, interpelada pelas mídias. Essa mídia que trabalha com a repetição, até virar verdade. Uma verdade incontestável, até que se propague o contrário. Este é um grande desafio para a luta antirracista, sobretudo nos espaços escolares, em que, assim como afirmou Teruya (2008) se faz preciso a recepção crítica dessas narrativas midiáticas nas salas de aula por parte de docentes e discentes, e atualmente, é preciso a contraposição a todas as formas de padrões identitários.

4.3.4 Categoria: Análise do Ambiente Escolar

A última pesquisa, que corresponde a categoria de análise do ambiente escolar, apresenta o racismo de forma velada, quando em conversa com algumas professoras participantes surge uma declaração de que “alguns cabelos (os crespos) precisam ser presos” (SANTOS, 2018, p. 198). Este fato remonta às discussões feitas na pesquisa de Cavalhar (2009), na qual problematizamos sobre o cabelo crespo e estética negra e a importância da valorização desta identidade desde a mais tenra idade, para que tristes situações como as retratadas aqui não se perpetuem na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços e nas relações da escola.

4.4 Considerações sobre as análises

Conforme a exposição dos dados acima, evidenciou-se que, das 13 pesquisas analisadas na seção da branquitude, dez delas apresentam episódios que vislumbram

a branquitude como ideal identitário e norma, tanto nos espaços físicos, quanto no imaginário dos sujeitos da pesquisa. No caso do racismo – assim como da branquitude – o ideal seria que os episódios fossem os menos frequentes, no entanto, a situação é inversa. Das treze pesquisas, nove delas manifestam situações em que o racismo está marcado, seja de forma velada ou exposta. E, por outro lado, aspectos da negritude, que deveriam ser destaque nas instituições escolares, são os mais ausentes nas pesquisas analisadas. Das 13 pesquisas, menos da metade delas demonstram a negritude presente nesses espaços, seja por ideal identitário, como movimento ou como representação. Apenas seis pesquisas indicam aspectos que remontam a negritude, e, de toda forma, são situações ainda muito simplistas.

Os resultados das análises indicaram que as pesquisas brasileiras selecionadas, que foram à campo nas instituições de Educação Infantil, apontam, em sua maioria, que a igualdade racial não vem sendo alcançada nas instituições escolares. Nesse sentido, foi possível generalizar algumas situações que estão presentes nos textos:

- a) É complexo distinguir as questões da branquitude e racismo, pois elas se atravessam e se justificam, na maioria dos casos;
- b) Evidenciam posturas positivas e, sobretudo, negativas, das equipes docentes, pedagógicas e diretivas com relação a educação para as relações étnico-raciais;
- c) Evidenciam a importância da formação continuada para as equipes docentes/pedagógicas, voltada a educação das relações étnico-raciais;
- d) Evidenciam a ausência de um ambiente escolar representativo e inclusivo às identidades;
- e) O racismo como reflexo de uma sociedade racista e escolas que não são capazes de enxergá-lo nas relações;
- f) A desigualdade racial reproduzida nas relações através da estratégia do silenciamento;
- g) Evidenciam, no imaginário infantil, a negatividade da/pela identidade negra;
- h) Evidenciam manifestações de superioridade da pertença étnico-racial branca pelas crianças brancas e, também, negras;
- i) As crianças como reprodutoras das mensagens midiáticas que interpelam seu processo de desenvolvimento.

A primeira consideração a respeito da análise dos dados é com relação a dificuldade em enxergar as situações como pertencentes às categorias de análise específicas, uma vez que a branquitude e o racismo, em muitos dos casos, se atravessam e se justificam, afinal, não são categorias exclusivamente isoladas na vida cotidiana. Nesse contexto, até mesmo as pesquisas que não apresentam manifestações diretas sobre racismo e branquitude, ainda contemplam essas questões na prática cotidiana das escolas, pois estão inscritas no silenciamento. O não dito, o não problematizado e a ausência do conteúdo das relações étnico-raciais nos currículos evidenciam a intencionalidade educativa das instituições e, também, em que medida estas se colocam, ou não, como parte da luta antirracista. Portanto, quando não o fazem, isso fica evidente nas pesquisas empíricas.

Um contraste importante das análises é que as pesquisas que têm foco na formação de professores/as, ou seja, as que dão voz às equipes docentes, apresentam algumas atitudes/posicionamentos coerentes e intencionados – pedagogicamente - por parte destes/as profissionais. Por outro lado, quando o foco está na criança, na relação docentes e crianças e na análise do ambiente educativo, o cenário é outro. Evidencia-se que as pesquisadoras conseguem apreender mais informações a respeito da temática, quando passam a observar o cotidiano das aulas, a relação entre as crianças, entre os/as profissionais e as formas com que os currículos se materializam no trabalho pedagógico. Foi possível identificar que, aquilo que não é dito – por meio de questionário, por exemplo – quando se é solicitado pelas pesquisadoras, é, também, um dado muito importante, e na maioria dos casos, mais revelador para os objetivos das pesquisas. Sendo assim, é importante destacar que, as manifestações racistas, negativas e a ausência de reflexão sobre as questões raciais se sobressaem no conjunto das 13 pesquisas.

Essa ausência de reflexão sobre a temática, justifica, em parte, o ambiente escolar não representativo e inclusivo às identidades, os quais as autoras identificaram na maioria das pesquisas. Isso não significa dizer que todas as equipes docentes precisam ser estudiosas sobre a temática das relações raciais, como é o caso de algumas participantes das pesquisas. Percebi que as instituições escolares precisam promover esses conteúdos, mesmo que minimamente, como componentes necessários à formação docente, pois é apenas a partir de debates e diálogos, ou seja, do conhecimento, que o racismo passa a ser reconhecido e enfrentado. O

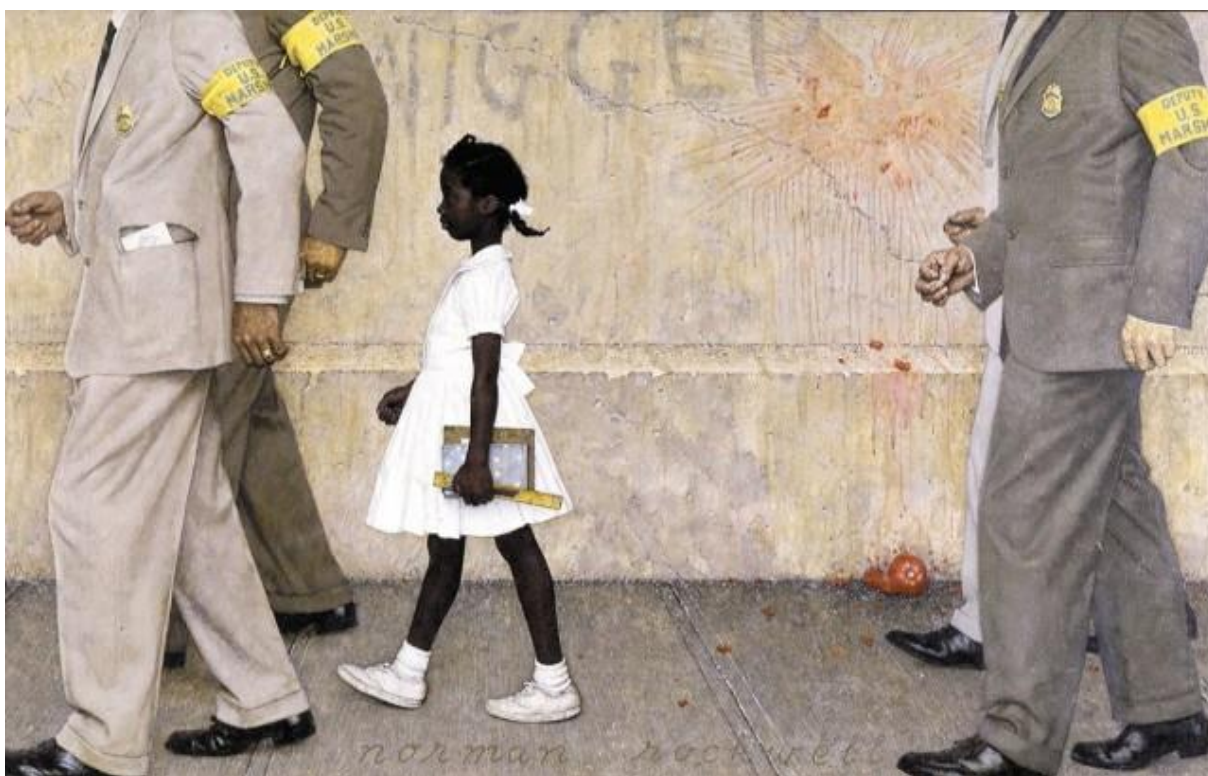
mesmo ocorre em relação a branquitude, tema mais desconhecido pelas escolas e pela sociedade, no geral, mas que, como visto nas análises, a identidade branca é, ainda, tratada/vista como superior nas relações escolares.

Nos discursos e manifestações evidenciados nas pesquisas, o preconceito racial aparece, muitas vezes velado, de forma que, para as instituições é difícil reconhecê-lo como pertencente ao cotidiano escolar. Por outro lado, defender a ideia de que o racismo apenas se perpetua por conta do racismo estrutural, ou seja, das marcas que ele carrega nas sociedades, é uma forma de contribuir com a desigualdade racial que é reproduzida através desses discursos que visam ao silenciamento dessas violências. Nesse sentido, silenciar o racismo é uma forma de mantê-lo, mesmo que de forma velada.

De todos os dados observados, o que mais chama atenção é como a identidade negra ocupa, no imaginário infantil, um lugar de inferioridade, de negação e desprezo. As crianças das pesquisas têm, no máximo, seis anos de idade e demonstram pensamentos racistas que, com certeza, são aprendidos pelo convívio social e escolar, mesmo que o racismo não seja reconhecido pelas escolas. Esse contraste dos fatos, demonstra que mais do que reforçar a necessidade de se trabalhar com as questões raciais na Educação Infantil, é preciso um movimento de desconstrução psicossocial sobre o racismo e sobre a branquitude no imaginário dos/as profissionais desta modalidade educativa para que isso reflita a prática com as crianças e as desconstrua, também.

O que se percebeu, até aqui, é que o ideal eurocêntrico permeia as formas de se pensar e sistematizar a educação em se tratando das identidades e diferenças como componente curricular na Educação Infantil. Por outro lado, apostamos na possibilidade da escola como resistência e um núcleo potente contra a violência racial. Portanto, a última seção deste texto, a seguir, trará algumas considerações a respeito da de(s)colonização dos currículos e contraestratégias de ensino como possibilidades para reverter os tristes cenários evidenciados.

Figura 8 - 'The Problem We All Live With'



Fonte: Norman Rockwell, 1964.³²

5. CONTRAESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A ESCOLA INFANTIL

³² Disponível em: <https://prints.nrm.org/detail/274852/rockwell-the-problem-we-all-live-with-1964>. Acesso em 8 de Out de 2020. A imagem contém direitos autorais.

A quinta e última seção, intitulada “Contraestratégias de ensino para a escola infantil” tem o complexo desafio de trilhar caminhos e considerações a respeito da de(s)colonização dos currículos e contraestratégias de ensino como possibilidades para reverter os tristes cenários. De forma específica, há três tópicos para atender os objetivos desta dissertação: 1) Colonialidade do saber: o currículo em questão; 2) O “Giro Decolonial”; 3) Contraestratégias de ensino para uma Pedagogia Decolonial das relações étnico-raciais.

5.1. Colonialidade do saber: o currículo em questão

Pensar o currículo é uma prática necessária, que nos revela a intencionalidade e os contextos pelos quais a educação está alicerçada. Na seção anterior, constatei que a colonialidade está expressa nas relações escolares da modalidade infantil nas instituições das pesquisas analisadas. Por esse motivo, na presente seção, objetiva-se falar sobre a colonialidade do saber - que é uma das vertentes da colonialidade, um padrão psíquico-social que advém do período histórico denominado colonialismo – a partir de reflexões sobre colonialismo e colonialidade.

Enquanto período histórico, o colonialismo “finda” em meados de 1822, quando o Brasil alcança o status de independência de Portugal. Como uma prática de domínio sob territórios e povos, o colonialismo instituí no Brasil um processo político-social-econômico de (des)organização das sociedades. A diáspora africana compõe esse contexto e é a base para a movimentação capitalista que se pretendia, e isso ocorre a custo de muita exploração e violência física, psicológica, cultural, política, estética e religiosa dos povos africanos. Das marcas desse período de barbárie, para os diversos povos e civilizações, Césaire (1978, p. 65) expõe:

É um facto: a *nação* é um fenómeno burguês... Mas justamente, se desvio os olhos do *homem* para contemplar as *nações*, constato que também aqui o perigo é grande; que a empresa colonial é, para o mundo moderno, o que o imperialismo romano foi para o mundo antigo: preparador do *Desastre* e percursor da *Catástrofe*: Pois então? Os índios massacrados, o mundo muçulmano esvaziado de si próprio, o mundo chinês maculado e desnaturado durante um bom século; o mundo negro desqualificado; vozes imensas extintas para todo o sempre; lares desfeitos; todo este esfrangalhamento, todo este desperdício, a humanidade reduzida ao monólogo e credes que isto não se paga? A verdade é que *a perda da própria Europa está inscrita*

nesta política e que a Europa, se não se acautela, parecerá do vazio que criou à sua volta.

Na América Latina o quadro de horror e violência é tal qual o descrito por Césaire. Sobretudo no que se refere à diáspora africana no Brasil, com o tráfico transatlântico de escravizados/as. O professor português Santos (2009), chama atenção, ainda na introdução do livro “Epistemologias do Sul”, sobre a forjada “missão colonizadora” que os povos europeus disseminaram, e o quanto usaram disso como uma suposta necessidade de desenvolvimento das sociedades para homogeneizar as culturas e, conseqüentemente, amenizar as diferenças culturais em prol da expropriação de terras. Para além dessas questões, Santos (2009) entende o colonialismo como um período de dominação epistemológica, em que os saberes dos povos e nações colonizados foram relegados à subalternidade. Neste contexto, o exercício do colonialismo consistiu na negação da humanidade dos povos colonizados, a identidade, a cultura, a religião, a estética e os saberes da identidade negra são invalidados, enquanto a Europa se coloca como referência universal (SANTOS, 2009). Porto-Gonçalves (2005) reafirma, também, que os fazeres do colonialismo colocam a Europa como centro geográfico, além de instaurar a constituição colonial tanto dos saberes, da memória, das linguagens, quanto do imaginário de colonizados e colonizadores.

O colonialismo deixou marcas irreparáveis na história da humanidade. Mignolo, autor de “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade” é assertivo ao entender o colonialismo como um período que transcende sua atuação política e histórica: “finda”, mas instaura a colonialidade como sua “sucessora”. Nessa perspectiva do autor, a colonialidade se configura “como o outro lado (o lado escuro?) da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

A colonialidade está presente como uma espécie de matriz colonial, que regula as relações em sociedade. A partir dos estudos decoloniais é que o termo passa a existir e ocupa o centro das discussões. Nesse sentido, Mignolo (2017) argumenta que, por esse motivo, colonialidade já é um conceito “descolonial” por si só, pois surge nesse contexto de contestação às manifestações coloniais. Enquanto um conceito elaborado por Anibal Quijano em meados das décadas de 1980 e 1990 e,

posteriormente, aprofundado por Mignolo, como “o lado mais escuro da modernidade”³³, a colonialidade coloca em cheque o pensamento moderno ocidental.

É a partir dos estudos sobre o pensamento moderno ocidental que a colonialidade do saber passa a ser uma categoria em evidência. O autor Boaventura Santos dedica parte de seus estudos para compreender de que forma o pensamento e os saberes ocidentais atuam na constituição das sociedades. Santos (2009) reflete sobre o que denomina por “pensamento abissal”, pensamento este que despreza os saberes produzidos fora do eixo Norte do globo. Nesta relação, linhas abissais subdividem o que é válido e invalidado na produção de conhecimento, portanto a necessidade de criação e valorização de epistemologias do Sul, ideia na qual chama atenção o autor. Em suas palavras, o pensamento moderno ocidental,

[...] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: **o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’**. A divisão é tal que **‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente**. [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2009, p. 23-24; grifos nossos).

Assim, ao passo que a colonialidade permeia, também, as relações de saber e de produção de conhecimento, o eixo Norte sustenta-se enquanto referência de conteúdo e de produção destes. É como se “do outro lado da linha”, o eixo Sul, propriamente dito, não produzisse conhecimentos válidos, científicos, pois, há sempre a busca e referência à modelos acadêmicos “deste lado da linha”. Isso tudo é visível nos currículos escolares e, sobretudo, na própria academia, que está fundamentada num prisma eurocêntrico de produção de conhecimento, que permeia desde o modelo de seleção/ingresso nos espaços acadêmicos, quanto na seleção e avaliação dos conteúdos que compõe as relações de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2009).

A questão que se coloca é que a colonialidade do saber atua enquanto um dispositivo de regulação das formas de produção e validação de conhecimento. De acordo com Pinheiro (2019, p. 334), isso ocorre porque a colonialidade do saber “[...]”

³³ Compreendemos o sentido da colocação do autor, ao nomear a colonialidade como a negativa do período moderno, no entanto, não concordamos com o emprego da palavra “escuro”, por fazer alusão a “preto/escuro” = mal; algo negativo”.

impõe o saber europeu como marco referencial de conhecimento verdadeiro e avançado frente a todos os outros tipos de conhecimento que são tomados como inferiores”. E não é uma tarefa fácil desconstruir essas concepções, pois elas atravessam as nossas subjetividades, na medida em que preexistem nossa formação e existência.

Porto-Gonçalves (2005, p. 3) argumenta que a colonialidade do saber deixou um “[...] legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. Nesse sentido, além da tarefa de elaborar e valorizar as próprias epistemologias, valores, culturas, religiões, estéticas e entre tantas questões, é preciso a compreensão das formas com que essa colonialidade permeia as relações educativas: os currículos escolares em questão.

O currículo escolar da educação básica está fundamentado nesta relação saber-poder. Ocorre que as disputas político-ideológicas permeiam o currículo escolar e se expressam por meio dele, por vezes, configuram-se como a manutenção das desigualdades sociais e raciais. Nesse contexto, Tomaz Tadeu da Silva (2018) apresenta importantes reflexões sobre a Teoria Crítica do Currículo. As discussões do autor visam a compreensão da relação entre conhecimento e poder, e em que medida as identidades sociais e raciais são vistas e incorporadas no currículo. Como vimos na seção anterior, a escola sofre uma severa dualidade: ao mesmo tempo que pode ser agente de transformação para a equidade racial, ao mesmo tempo, tem o potencial de produzir e reproduzir essas disparidades raciais através de suas relações diretas e indiretas do/pelo currículo. Exemplo disso é a própria história da diáspora africana contada às crianças e adolescentes no currículo escolar. As narrativas que asseguram a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica são regadas de negatividade. Um currículo que deveria se atentar a beleza, a culinária, a cultura e história dos povos africanos, ao priorizar os horrores cometidos pelo colonialismo, contribui e reforça esse lugar de subalternidade para as pessoas negras, quando deveria fazer justamente o contrário.

Furjo Santomé (2018), em artigo publicado no livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva, trata das culturas negadas e silenciadas nos currículos. As questões raciais e de etnia são evidenciadas pelo autor nesse processo de negação/opressão/silenciamento dos currículos. A negativa de existência dessas identidades no currículo escolar bloqueia as possibilidades de combater o lugar de

subalternidade naturalizado historicamente. Contribuem para esse processo, além das estratégias de silenciamento e marginalidade, a estereotipação dessas identidades – como vimos na realidade de algumas instituições escolares das pesquisas na seção anterior. O agravante neste cenário é que, conforme Santomé (2018, p. 165),

a preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade que recorrem a estratégias como as mencionadas contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre *bom* e *mau*. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas (SANTOMÉ, 2018, p.165).

É nesse sentido que a colonialidade mantém suas origens no cerne da educação. E quais são as possibilidades de rompermos com tudo isso? Existem possibilidades? Ainda de acordo com Santomé (2018) as instituições escolares são espaços de luta político-cultural e resistência, e as pedagogias que atuam nestes espaços devem estar alinhadas ao antirracismo e ao reconhecimento e empoderamento das diversidades. Em resposta a subversão dos modelos colonialistas que embasam os currículos, descolonizar é uma ação necessária, na qual discutirei a seguir no tópico seguinte.

5.2. O “Giro Decolonial” e o Currículo Escolar

No tópico anterior, explicitarei como as estruturas de saber-poder atuam na sociedade, e conseqüentemente, nos currículos da educação escolar. Um currículo que expressa a branquitude e o racismo, certamente tem raízes na colonialidade. Nesse contexto, problematizei: o que pode ser feito para romper com essas ideologias coloniais? Argumentei que o pensamento decolonial, atrelado as concepções sobre representação dos Estudos Culturais, pode ser uma das possibilidades, e é este pensamento que elaborei nesta subseção.

Inicialmente, é preciso considerar e situar o pensamento decolonial em seu tempo histórico. Em síntese, o pensamento decolonial configura-se em estudos

contemporâneos que analisam os períodos colonialismo e modernidade, a fim de compreender as dimensões: colonialidade do ser, saber e poder. A colonialidade que, abordado anteriormente, permeia pelas relações de subjetividades das pessoas e na construção psico-social-racial é a categoria de análise que fundamenta os estudos decoloniais, uma vez que é o ponto de partida para a elaboração de um novo pensamento, que rompa com essas ideologias dominantes.

Assim como em diversos estudos contemporâneos, há certa distinção entre os estudos decoloniais em território mundial e os específicos do Brasil. Ballestrin (2013) destaca o surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) em meados das décadas de 1980 e 1990. O grupo é composto por diversos/as autores/as, que elaboraram estudos, a fim de compreender a relação modernidade/colonialidade e contribuiu, assim, para o que se denomina, hoje, o “*giro decolonial*”. Os principais nomes deste grupo são Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Andina Simón Bolívar, Boaventura Santos e Zulma Palermo (BALLESTRIN, 2013). Por meio das leituras, é possível observar a ausência de cientistas brasileiros/as neste grupo, como se a realidade brasileira fosse diferente da realidade latino-americana, no que se refere a temática. Nesse contexto, conforme Ballestrin (2013, p. 112), isso ocorre por alguns motivos, como a tardia e longa colonização portuguesa sob o Brasil; o privilégio nos estudos da América hispânica e, de fato, “[...]certa ausência de elaboração e preocupação com a teoria democrática no espectro da modernidade/colonialidade”.

O projeto descolonial advém das teorias pós-coloniais, que, de forma específica “estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan y Derrida), [...] e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte” (MIGNOLO, 2010, p. 19). No Brasil, nomes como Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes são referências para o pensamento decolonial. Já no que se refere, propriamente, a educação decolonial, autores/as brasileiros/as tem se dedicado ao tema, a pedagoga Nilma Lino Gomes (2012) e o professor e antropólogo Kabengele Munanga (2005) orientam as discussões quanto a temática e contribuirão com este tópico.

Antes de compreender as conceituações e a contribuição teórica do pensamento decolonial, é necessário demarcar sua distinção em territórios específicos. No ensaio “Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite”, Hall (2018)

discute, com o apoio de autores/as, sobre o período pós-colonial e a problemática de se pensar neste como sucessor do colonialismo, tendo em vista que cada região/continente no globo tem suas especificidades históricas. Portanto, destaca a importância de evitar-se a 'universalização' do termo pós-colonial. Nesse contexto, para as discussões a seguir, refiro-me à América Latina e ao movimento de decolonização de nossos povos, culturas e, sobretudo, dos saberes.

Como a colonialidade é um conceito que origina dos estudos decoloniais, ela está sempre presente nas discussões sobre o período pós-colonial. As reflexões sobre os termos indicam que o grupo colonialidade/modernidade (C/M) elaborou uma série de contribuições que foram identificadas por Ballestrin (2013, p. 110), dentre elas,

[...] (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento.

O grupo C/M, de fato, elaborou um giro decolonial nas formas de se pensar e conceber o colonialismo e a era moderna. Ao identificarem as estruturas que mantiveram e mantém o colonialismo presente – por meio da colonialidade – ficou mais fácil compreender como projetar e elaborar estratégias de enfrentamento e subversão às marcas coloniais. De fato, esta não é uma tarefa fácil, porém, há indicativos suficientes de que a perspectiva decolonial carrega o potencial de (re)orientar nossas vivências, padrões de vida, de consumo, as relações sociais, raciais, subjetivas, e sobretudo, os nossos saberes.

O professor argentino Walter D. Mignolo (2017), também integrante do grupo C/M, visualiza que o histórico do pensamento decolonial se desdobrou a partir do século XVI, já como contestação ao ideário europeu moderno que se pretendia nas sociedades não europeias. Essa reação se dá não apenas no plano do pensamento, mas também na ação. Portanto, mais do que ideologia e epistemologia, de(s)colonizar é se desvincular da matriz colonial e isso tudo, nas palavras de Mignolo (2017, p. 6)

implica uma “[...] visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017, p. 6). O desafio da decolonialidade é, portanto, ser impactante na contemporaneidade, movimentar essas estruturas coloniais.

No campo da semiótica, é possível observar ora o uso do termo “decolonial”, ora “descolonial”. De acordo com as leituras, observa-se que as palavras são usadas pelos/as autores/as como sinônimos, pois derivam da mesma perspectiva. Luiz Fernandes de Oliveira (2016) em “O que é uma educação Decolonial?”, explica que há certa distinção entre os termos. Para o Oliveira (2016, p. 37), “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.” Nesse sentido, o emprego da letra “s” no termo traz a conotação de contestação e denúncia, enquanto o seu desuso - no caso, a palavra “decolonial”³⁴ - pressupõe movimento, ação.

Boaventura Santos (2009) é um dos autores que compõe o grupo M/C. O pensamento pós-abissal, elaborado pelo autor, parte da premissa de que existem duas linhas imaginárias que significam as formas de ser e estar no mundo a partir das fronteiras geográficas. Nesse sentido, como estratégia de enfrentamento aos resquícios coloniais, Santos (2009) elabora o que denomina por Pensamento Pós-abissal, e possíveis Pedagogias Pós-abissais. Em sua concepção, ao passo que a colonialidade se faz presente em nossas relações, a decolonialidade surge para romper com isso. Esse “rompimento” é algo complexo, até mesmo porque os sentidos não são fixados, mesmo que sejam construídos sob a normativa do cânone eurocêntrico.

Neste texto, a pensamento decolonial embasa a perspectiva das relações étnico-raciais nos currículos da Educação Infantil. Autores como Aníbal Quijano e Stuart Hall realizaram uma leitura crítica e histórica da constituição das sociedades em meio e por meio da diáspora forçada, que o colonialismo destituiu os povos africanos de sua cultura, seus saberes e vivências. Sendo assim, decolonizar é, portanto, uma ação necessária, para que busquemos afirmar uma identidade negra para além da visão eurocêntrica/estereotipada/inferior. Para a educação, o movimento de decolonizar é o de construir outras pedagogias além da hegemônica, e de modo

³⁴ Optei pelo uso da palavra decolonial/decolonialidade ao me referir às ações oriundas deste para este pensamento.

geral, dar voz àqueles/as que tiveram e tem sua cultura e sua existência cooptadas pelo colonialismo e pela colonialidade em suas várias dimensões. Destaco, portanto, que a perspectiva decolonial não se pretende única e exclusiva, mas é uma possibilidade para a contestação das verdades, dos saberes, identidades, religiões e entre outras questões, para que estas não sejam fixadas e hegemônicas de modo a produzir hierarquias. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, mas, também construção e criação. É uma estratégia que não tem a pretensão de ser única e não se coloca como a melhor verdade, pois não pretende dominar as estruturas sociais, mas sim evidenciar as amarras coloniais ainda na atualidade, em contestação, em movimento (MIGNOLO, 2017).

Quando se conhece a história e os horrores do colonialismo, parece-nos urgente decolonizar o tempo, o espaço, a natureza, as formas de se pensar o saber, o poder, a economia, as relações sociais e raciais, as diversas identidades e tantas outras questões subjetivas. O nicho teórico pelo qual propus a trilhar, permite pensarmos numa de(s)colonização fundamental: dos currículos escolares. Quando falamos do currículo, nos referimos a tudo o que compõe as relações escolares, desde o eixo macro - o currículo e as legislações que amparam a Educação Básica - a formação pedagógica continuada de professores/as, o planejamento pedagógico, a escolha de materiais bibliográficos para as aulas, a mediação de conflitos étnico-raciais nesses espaços e as relações alunos/as-alunos/as, alunos/as-professor/a.

Gomes (2012) contribui significativamente para a proposta de de(s)colonização dos currículos escolares. Em sua concepção, é urgente pensar nessa proposta, mesmo que seja mais um dos desafios da educação brasileira, que sofre de tantas outras questões densas, como a precariedade e desvalorização do ensino em diversas dimensões. No que tange a educação para as relações étnico-raciais, esses desafios são vários: “[...] a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102).

O movimento decolonial para a educação já começou, não acabou, mas está acontecendo. Este texto já é indicativo disso. O movimento negro e “os ditos excluídos” têm papel fundamental nas conquistas para a educação, seus avanços decoloniais no Brasil tornaram-se legais, como Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP

03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e, também, os avanços nas discussões das temáticas étnico-raciais para a formação de professores/as, nas produções científicas, de material literário e entre outras questões. A educação decolonial, na perspectiva de Gomes (2012),

[...] produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

As palavras da autora apontam para a possibilidade de transformação por meio da educação. Não que ela – a educação - vá resolver todos os conflitos étnico-raciais existentes na escola e na sociedade, mas, se contar com um currículo que não exclua e diferencie culturas, saberes e identidades, as possibilidades de mudança, de incômodo e de reflexão por parte de discentes e docentes são mais significativas do que as que temos hoje, em que o currículo é construído sob o prisma da colonialidade.

Decolonizar pressupõe apresentar novas possibilidades. A temática étnico-racial para a área da educação já é um movimento decolonial, uma vez que, por tantos séculos o racismo imperou e ajudou na construção de uma sociedade tão hierarquizada. Hoje, que a educação é um direito, falar sobre identidade e diferença desde a mais tenra idade, é mais do que necessário nas instituições escolares. Por outro lado, é preciso intencionalidade pedagógica por parte das escolas infantis, é preciso o reconhecimento de que as crianças negras e brancas não devem ser vistas e tratadas de forma hierarquizada não apenas nos espaços escolares, mas quando se tornam adultas, quando ingressam no mercado de trabalho, quando disputam espaços e lugares de “poder” e que são destinados às pessoas brancas. Munanga (2005, p. 16) vai além deste pensamento e apresenta os motivos pelos quais crianças

negras e brancas devem ter contato com as temáticas da história e cultura afro-brasileira, em suas palavras:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

O autor acrescenta ainda, sobre as legislações já em vigência na área da educação, que

não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Por esses motivos que, como vimos nas seções anteriores, há contrastes entre o cenário legal da educação e as práticas efetivas em algumas das instituições de Educação Infantil analisadas. As leis que amparam a legalidade da temática racial nos currículos não conseguem assegurar que elas permeiem pelos planejamentos e relações pedagógicas, sobretudo, na Educação Infantil, que não lida – diretamente - com conteúdos específicos como a história e cultura afro-brasileira. Além disso, não estão atreladas a perspectivas decoloniais. Por outro lado, é preciso considerarmos que o movimento decolonial para as relações étnico-raciais é promissor, pode acontecer da porta para dentro das salas de aula, mesmo que necessite permear por todas as relações sociais e suas dimensões. No que se refere a Educação Infantil institucionalizada, a desconstrução de estereótipos e de hierarquias raciais por parte de professores/as e alunos/as amenizarão cenários tristes e conflituosos e, conseqüentemente, contribuirão para a formação e desenvolvimento de cidadãos não racistas.

5.3. Contraestratégias de ensino para uma Pedagogia Decolonial das relações étnico-raciais

O fator que impulsiona a elaboração da presente subseção é a busca pela subversão da branquitude e do racismo como normas nas instituições escolares da Educação Infantil. Aqui, procuro trilhar por um caminho desconhecido, mas que urge, na medida em que visualizo tantos equívocos e ausências na educação para as relações étnico-raciais. Evidencio nas seções anteriores que o texto é denunciativo. Até então, objetivo foi escancarar esse quadro racista e hierarquizado nos cenários da Educação Infantil. Porém, em certa altura na escrita deste texto, indago: constatada minhas hipóteses e problematizações, o que fazer diante deste cenário? Não cabe aqui, a elaboração de um manual antirracista que vá resolver todos os problemas encontrados. No entanto, é preciso reflexão, e, partindo da premissa em que é necessário descolonizar os currículos, colocar-se em movimento.

A este movimento decolonial necessário, embasadas por Stuart Hall (2016), denominamos de Contraestratégias para o ensino. Hall (2016) elabora, em “Cultura e Representação”, uma brilhante discussão acerca da “*Contestação de um regime racializado de representação*”. Preocupado com as representações racializadas na cultura popular ocidental de diversos períodos, o autor elabora três contraestratégias com o intuito de subverter essas representações racistas que inferiorizam a identidade negra ao longo da história da humanidade. Inspiradas por essas reflexões e amparadas pelas análises dos dados na seção anterior, arrisco elaborar contraestratégias para a educação das relações étnico-raciais no nível da Educação Infantil, ou seja, na educação de crianças ainda na primeira infância. Cabe destacar que, na educação, sobretudo na área da Pedagogia, metodologicamente, trata-se a organização do ensino por estratégias. Dado os cenários constatados a seção anterior, que vislumbram a ocorrência da branquitude - de forma negativa - e do racismo, e assim, a invisibilidade e descaso para/com a identidade negra, entendo que “contraestrategiar” seja o necessário para o enfrentamento deste quadro.

Assim como os dados das pesquisas analisadas para esta dissertação, Stuart Hall (2016) evidencia no capítulo II, intitulado “O Espetáculo do Outro”, uma série de questões nas variadas imagens que analisa, que são imagens veiculadas na cultura

popular pela mídia de massa. Essas imagens ressaltam a diferença de forma negativa, sobretudo do que se refere as questões raciais. Em síntese, Hall (2016) destaca nestas imagens a existência do racismo como bem comercial, de oposições binárias, da estereotipagem como prática de produção de significados sobre a identidade negra, a formação de poder discursivo, a marcação da diferença e o fetichismo e rejeição pela/da identidade negra.

Ao final da obra *Cultura e Representação*, Hall (2016) constrói um percurso a respeito das estratégias de estereoripação da identidade negra no cenário midiático. Nesse sentido, as contraestratégias surgem na tentativa de tencionar, ou, ao menos, deslizar esses sentidos das estratégias de estereoripação e de subalternização da identidade negra. É preciso ressaltar que o autor apresenta essas concepções de forma bastante sucinta, em poucas páginas e isso nos convida, mesmo que indiretamente, a pensar nas estruturas das instituições sociais a partir de uma leitura construaestratégica de representação. O que ocorre, é que Hall (2016) não pensa as contraestratégias no sentido pedagógico, sobretudo para a organização do ensino escolar, mas esse deslocamento é um desafio no qual nos propomos a trilhar, tendo em vista a necessidade de se repensar os estereótipos e as representações da identidade negra na Educação Infantil. É nesse contexto que o termo “contraestratégias” surge na obra de Hall (2016) como uma estratégia positiva de representação do negro na sociedade, a partir de uma leitura midiática, e inicia-se pelas seguintes problematizações do autor:

Será que um regime dominante de representação pode ser desafiado, contestado ou modificado? Quais contraestratégias podem começar a subverter o processo de representação? Será que as formas “negativas” da representação da diferença racial, que sobejam em nossos exemplos podem ser revertidas por uma estratégia “positiva”? Existem estratégias eficazes? Quais são seus fundamentos teóricos?” (HALL, 2016, p. 211)

As contraestratégias são validadas por Hall (2016) a partir das suas ideias que concebem os significados como deslizantes, ou seja: os significados nunca poderão ser fixados, engessados, portanto, até mesmo a branquitude, o racismo e os estereótipos criados a respeito das identidades negras e toda a inferioridade racial que se produz a partir disso, podem ser contestados. Hall (2016, p. 211) argumenta

que, se o significado pudesse ser fixado por meio da representação “[...] então não haveria qualquer mudança – e, por isso, nenhuma contraestratégia ou intervenção”.

Quanto a origem das contraestratégias, Hall (2016, p. 2012) apresenta que elas nascem do movimento intitulado “transcodificação”, que – com referência em Bakhtin e Volosinov - foram estratégias adotadas no ano de 1960 e que significam “[...] a tomada de um significado existente e sua colagem em um novo significado (exemplo, “*Black is Beautiful*”). Nesse sentido, as contraestratégias são pensadas para atuar na contestação desses modelos de representação que, mesmo que hegemônicos, não devem ser e não são fixados. E como contestar? Quais estratégias positivas podem agir nesses contextos? Hall (2016) nos apresenta, de forma sucinta, três delas: 1) A inversão dos estereótipos; 2) Imagens positivas e negativas e 3) Através do olhar da representação.

A primeira contraestratégia, da inversão dos estereótipos, apresenta o contexto das décadas de 1960-1970 em que as produções cinematográficas passaram a inserir o negro nos enredos e, sobretudo, no protagonismo dos filmes³⁵. Ocorre que, “em muitos aspectos, são filmes de “vingança” – as audiências saboreavam os triunfos dos heróis negros sobre os “branquelos” e adoravam o fato de eles se darem bem no final” (HALL, 2016, p. 213). O que ocorre nesta primeira contraestratégia é o fato de que não temos necessariamente o deslocamento do estereótipo, mas sim a associação com aquilo que era apenas destinado aos brancos. Para Hall, para escapar do estereótipo não é necessário invertê-lo. Ou seja, a assimilação da identidade negra à branquitude foi vista, neste contexto, como a “salvação” para a desigualdade racial. No caso das contraestratégias pedagógicas para o ensino, é preciso muito mais do que a inversão do estereótipo negro, afinal, se isso ocorre, o branco passa a ser o estigma, e este não é o objetivo quando se pretende formar identidades distante da disparidade racial.

A segunda contraestratégia, denominada Imagens positivas e negativas, tem, também, significativo avanço para se pensar a representação da identidade negra a partir da positivação nas imagens veiculadas pelas mídias,

[...] substituir as imagens “negativas”, que continuam a dominar a representação popular, por várias imagens “positivas” de pessoas negras, de sua vida e cultura. Esta abordagem tem o mérito de corrigir

³⁵ Hall analisa os filmes *Sweet Sweetback's Baadass song* (A canção durona do doce Sweetback), de Melvin Van Peebles, 1971; *Shaft*, de Gordon Parks; *Superfly* e *New Jack City: a gangue brutal*.

o equilíbrio e é sustentada pela aceitação da diferença – de fato, por sua celebração. Ela inverte a oposição binária, privilegiando o termo subordinado, às vezes lendo o negativo de forma positiva: “*Black is Beautiful.*” Tenta construir uma identificação positiva do que tem sido visto como abjeto. Expande muito a *gama* de representações raciais e a complexidade do que significa “ser negro”, desafiando assim o reducionismo dos estereótipos anteriores (HALL, 2016, p. 216)

Nesta, busco positivar as representações negras, por exemplo: se antes a representação do negro era marginalizada, agora, coloca-se em destaque, e isso é muito importante para a desconstrução dos estereótipos e da inferioridade racial. Hall (2016) argumenta que o grande impasse dessa estratégia positivo/negativo é que, embora contribua com a representatividade em ser negro/a, ela não é capaz de deslocar a negatividade em questão, pois a visão binária ainda existe nesse contexto. Aqui, o sujeito já começa a se reconhecer e ser reconhecido nos diversos espaços, porém, a estratégia não é, ainda, capaz de tencionar todas essas estruturas de subalternação, portanto, é ainda insuficiente, pois é preciso mais do que representação e representatividade, é preciso criticidade para lidar com a desigualdade racial.

“Através do olhar da representação” é a última das contraestratégias. A mais complexa para a compreensão, pois apresenta grande potencial de transformação, por atuar como uma estratégia que positiva o interior das próprias estereotipações. A crítica a respeito desta, é não ter sido mais bem explorada por Hall (2016) na obra e, portanto, despertou-me certas dúvidas na aplicabilidade dessa constração nos diversos contextos. Em suas palavras:

A terceira contraestratégia está *dentro* das complexidades e ambivalências da representação em si e tenta *contestar a partir dessa esfera*. Está mais preocupada com as *formas* de representação racial do que a introdução de um novo *conteúdo*. Ela aceita e funciona juntamente com o caráter instável e mutável do significado e entra, por assim dizer, em uma luta pela representação, embora reconheça que não haverá vitória final, pois não existe possibilidade de fixar o significado (HALL, 2016, p. 219)

Nesse sentido, Hall (2016) indica a possibilidade de, no interior dessas estratégias, passar a tencioná-las, portanto, é uma visão mais crítica a respeito das representações no próprio terreno dessas representações. Com certeza, essa é uma estratégia que tem as imagens midiáticas como foco, pois utiliza-se do cômico/satírico

e a partir dessas dimensões, procura desestabilizar essas certezas. Em se tratando da educação escolar, é complexo pensar em como o satírico poderia atuar na desconstrução desses estereótipos, pois, por se tratar de crianças pequenas, essas imagens podem se tornar estigmas, também.

A essa altura da pesquisa, nos cabe questionar: por que não elaborar nossas próprias contraestratégias para a educação escolar, tendo em vista os cenários evidenciados nas pesquisas? Quais contraestratégias poderiam desconstruir a branquitude e o racismo, incorporando a negritude nas relações e rompendo com essa disparidade racial? Pode-se pensar nas dimensões pedagógicas, na construção do conhecimento, do currículo, dos materiais didático-pedagógicos e outros diversos encaminhamentos.

É preciso destacar que o objeto desta análise é cultural e midiático, pois são questões que refletem nas subjetividades das crianças, que são interpeladas pela indústria midiática no seu processo formativo direta e indiretamente. Portanto, aqui me preocupa com as imagens, o relacionamento, o ensino e as representações étnico-raciais endereçadas às crianças pequenas no contexto escolar. Nesse sentido, objetivamos a elaboração de contraestratégias pedagógicas. A escola se faz construída a partir das estratégias da branquitude, portanto, para a educação antirracista não basta apresentarmos a positividade da identidade negra, da representação negra. Seria, portanto, necessário pensarmos outras formas de educar, de se pensar o ensino para as relações étnico-raciais: as contraestratégias pedagógicas, uma nova pedagogia de ensino das identidades e diferenças, que não esteja alinhada aos princípios da branquitude.

Metodologicamente, é ousado pensar na elaboração de novas propostas de ensino, sobretudo, quando essas propostas esbarram nas subjetividades coletivas e na construção identitária das pessoas. Pensar contraestratégias de ensino significa enfrentamentos. O que me parece síntese de tudo o que já visualizo nos capítulos anteriores, é que nosso currículo escolar está em ruínas, de forma que não é justo perpetuá-lo ou - ao menos - interpretá-lo sem visualizar brechas de possíveis transformações. Por outro lado, não é meu objetivo criar metodologias e fixar uma verdade, uma vez que os EC não contemplam verdades absolutas, mas sim, possibilidades.

Consideradas essas questões, arrisco pensar possíveis indicadores para contraestrategiar uma estrutura curricular já estabelecida. Nesse sentido, penso em

três segmentos: **(Re)Pensar e (re)construir o currículo; Positivar as diferenças na desconstrução de estereótipos e Romper com o silenciamento sobre as questões raciais.** As três possibilidades se articulam e se complementam na medida em que uma necessita da outra para se legitimar. Por se tratar de possibilidades, abaixo, farei uma breve síntese sobre cada uma delas, e já aproveitando para indicar que, metodologicamente, essas possibilidades de contraestratégia possam ser exploradas numa futura pesquisa, que as traria como foco do texto.

5.4 Reflexões contraestratégicas para o ensino das relações étnico-raciais

Nas escolas das pesquisas analisadas, de forma geral, a identidade negra é vista como diferente e estereotipada, portanto, marginalizada. Nesse sentido, mesmo com a existência de leis³⁶ que amparam a educação para as relações étnico-raciais, o racismo se perpetua nas relações, construindo estereótipos sobre a identidade branca como superior e a identidade negra como inferior. Se o cenário é este, é urgente positivar as diferenças para que se desconstrua os estereótipos que já perpassam pelo imaginário infantil.

Nesse sentido, é preciso considerar que a escola brasileira “compete” com três instâncias: as mídias, o próprio núcleo familiar da criança e a ela própria, enquanto instituição que comporta um currículo eurocêntrico. Das três instâncias mencionadas, o currículo é o que está ao alcance dos/das docentes, portanto, é o objeto direto passível de intervenções e reinterpretações. Expus aqui sobre a primeira possibilidade de contraestratégia: **(Re)Pensar e (re)construir o currículo.**

Os principais documentos em nível macro, como as Diretrizes Curriculares da Educação infantil (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) abrem não apenas possibilidades para que as questões étnico-raciais sejam contempladas nas relações escolares, como também, sobretudo a BNCC, busca assegurar que isso aconteça. Portanto, quando reflito sobre a necessidade em repensar e reconstruir o currículo não significa reestruturar aquilo que já consta no documento nacional, mas sim, instrumentá-lo com essa intencionalidade educativa numa esfera micro: das leis para, efetivamente, dentro das salas de aula. E como isso

³⁶ Ver seção 2, subseção “2.1 Do direito a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil”.

se materializa? Conseqüentemente, através dos planejamentos anuais, semestrais, mensais, quinzenais, semanais e diários.

Não é uma tarefa difícil, o movimento é simples: interpretar os documentos que embasam a Educação Infantil, busco os direcionamentos e as possibilidades de planejar para a educação das relações étnico-raciais. Neste processo, considerar as questões raciais em todas as instâncias educativas: a diversidade das salas, dos referenciais literários e as intervenções necessárias frente a situações de racismo explícito e implícito (por parte das crianças).

Para instrumentalizar essa simples ação, a qual já deveria ocorrer no cenário da Educação Infantil, elaborei a presente figura:

Figura 9: Transposição macro > micro.



Fonte: elaborada pela autora (2020)

A figura 9 ilustra uma ação simples, mas necessária, uma vez que não encontrei esse movimento na maioria das pesquisas analisadas. Ocorre que, se os documentos da modalidade da Educação Infantil indicam e abrem brechas para abordar as questões étnico-raciais nas práticas e relações escolares, pensar e construir o currículo na dimensão das salas de aula está ao alcance de todo/a docente. Portanto, essa é uma possibilidade contraestratégica que não depende de fatores externos para que se efetive. A leitura e interpretação dos documentos educacionais fazem parte das atribuições da profissão docente, assim, configura-se como uma necessidade, e faz com que a presente possibilidade de intervenção curricular seja atingível.

Como mencionado anteriormente, as três possibilidades contraestratégicas intercalam-se e justificam-se umas às outras. Se as instituições escolares e equipes docentes compreendem a urgência em abordarem as questões étnico-raciais nos currículos – não apenas de forma turística, como já ocorre – um próximo passo a se considerar é como lidar com as diferenças no contexto escolar.

Falar de crianças na Educação Infantil é complexo por diversos motivos, sobretudo por ser a fase inicial de desenvolvimento humano das crianças, em que as subjetividades, as cognições, as perspectivas e entendimento de mundo estão em formação. No capítulo 4, visualizei um cenário em que crianças muito pequenas já apresentam estereótipos negativos com relação a identidade racial, sejam brancas ou negras. Por vezes, a própria criança branca, imersa a branquitude, coloca-se superior às crianças negras, e, por vezes, a própria criança negra, ausente de sua própria negritude, permite essa colocação, pois não se enxerga de outra forma.

A complexidade em tratar de identidade e diferença com as crianças pequenas, ao mesmo tempo, indica uma possibilidade: positivar as diferenças na desconstrução de estereótipos. Um grande equívoco das instituições escolares é olharem para as questões raciais como um “problema” a ser abordado. É assim que a história da escravidão e de todo o sofrimento das populações negras na diáspora ganham destaque. Não que evidenciar essas questões não seja válido e necessário. No entanto, na EI, a identidade das crianças é o grande foco, pois é preciso, antes de tudo, entenderem suas singularidades, diferenças, pertencas. Se esse é o objetivo, como nos reforça a BNCC, é preciso que enquanto escola o façamos com comprometimento e responsabilidade.

A fase da EI é a que mais requer a diversidade e igualdade expostas, pois isso garante com que não tenha estranhamentos e preconceitos futuramente. A criança na

El tem por direito ser apresentada às diferenças sociais existentes, com relação a pertença étnico-racial própria e dos/as demais em seu entorno isso se intensifica. A abordagem pedagógica, portanto, deve caminhar alinhada a positividade dessas diferenças.

O/a docente não precisa organizar aulas específicas e totalmente voltadas às questões étnico-raciais, não é sobre isso. No entanto, o planejamento dos referenciais literários, as atividades de representação corporal, os brinquedos e brincadeiras, as decorações das salas, as músicas e demais encaminhamentos pedagógicos que possam indicar identidades e representatividade racial, devem contemplar a diversidade racial e as diferenças. A necessidade dessa (re)organização pedagógica está no fato de que muitas crianças negras não se sentem representadas nos espaços escolares, e assim a branquitude se destaca e consolida-se como norma e padrão identitário.

Apresentar a beleza da negritude não é uma tarefa difícil. Identidade e diferença precisam ser sobre igualdade. Felizmente, as mídias no século XXI tem ressignificado a identidade negra de diversas formas, nos comerciais, nos produtos de beleza, na indústria cinematográfica e audiovisual. Mesmo que o consumo seja o principal objetivo da indústria midiática, no que se refere às questões raciais, os avanços são significativos e históricos. E esses avanços podem, devem e irão atingir os espaços escolares, porém a instituição escolar precisa se desconstruir, e primeiramente incorporar a temática como inerente às práticas e organizações pedagógicas.

Nesse contexto, romper com o silenciamento sobre as questões raciais, que é a terceira possibilidade construaestratégica, já está intrínseco nas duas primeiras possibilidades. Ao repensar os documentos nacionais, integrando as questões étnico-raciais aos currículos das escolas, positiva-se as diversidades existentes nos cenários nas instituições escolares, e isso tudo tem potencial de promover a desconstrução de estereótipos. Escancarar as diferenças e positivá-las já significa romper com o silenciamento sobre o racismo, sobre as diferenças étnico-raciais e sobre a branquitude como um padrão de identidade.

Nesse sentido, romper com este silenciamento é, também, combater as situações em que o racismo aparece atrelado à branquitude, mesmo que de forma implícita, seja nos discursos, no imaginário das crianças, nas representações gráficas, e entre outras possíveis manifestações. O silêncio da negritude e das diferenças

raciais perpetuam o racismo, e essa é uma das premissas fundamentais a serem debatidas e esclarecidas nos cursos de formação de professores/as.

A exemplo de instituição educativa que realiza práxis educativa contraestratégica, situa-se em Salvador – BA, a Escolinha Maria Filipa, primeira escola afro-brasileira, bilíngue em inglês, no Brasil. A instituição tem por propósito educar crianças para o respeito às diferenças a partir da apropriação de conhecimentos e valores de diferentes marcos civilizatório, e tem por base currículo e Projeto Político Pedagógicos construídos e idealizados na perspectiva decolonial. Para Passos e Soares (2021, p. 132-133) “a proposta curricular da Escola Afro-brasileira Maria Felipa rompe com as colonialidades conforme demarca através de suas práticas na educação infantil uma identidade epistêmica insurgente”. Este enfrentamento epistêmico é contraestratégico uma vez que evidencia cultura e identidade afro-brasileira, demarcando a produção de conhecimento da identidade e cultura afro-brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PENTE PENTEIA

(Olegário Alfredo, 2015)

*O pente penteia
 O cabelo da menina.
 O pente penteia o cabelo da sereia.
 O pente penteia o cabelo do preso na cadeia.
 Será que o pente penteia o cabelo do índio na aldeia?
 O pente penteia o cabelo do galã.
 O pente penteia do carneiro a lã.
 O pente penteia o cabelo do filho.
 Será que o pente penteia o cabelo do milho?
 O pente penteia a juba do leão.
 O pente penteia o pelo daquele cão.
 O pente penteia o cabelo do presidente.
 O pente penteia o cabelo do indigente.
 O pente penteia o cabelo do soldado. Será que o pente penteia o cabelo
 embaraçado?
 O pente penteia o cabelo da boneca.
 O pente só não penteia o cabelo do careca.*

As rimas poéticas acima elucidam, na simplicidade e ludicidade das palavras, uma mensagem importante às crianças negras e não negras. A literatura “O pente penteia” é um livro recente, ilustrativo e divertido. Há três motivos para iniciarmos essa seção de considerações com rimas literárias: elas são acalento à minha criança interior, demarcam a importância da representatividade fenotipicamente negra na literatura infantil e conseqüentemente, dessas literaturas nos espaços escolares, assim, legitimam a necessidade da elaboração de contraestratégias de ensino das relações étnico-raciais, ao versar sobre a valorização da identidade negra.

Dadas as considerações iniciais, justifico a elaboração deste texto, que emerge de questões individuais da autora e refletem a formação e a carreira profissional, como o compromisso docente com as relações étnico-raciais e enfrentamento do racismo na escola. Neste viés, avalio agora questões pontuais sobre todo o processo de escrita, as mudanças e os embates que se desdobram da relação teórico-prática frente a temática, os encaminhamentos, as dificuldades, as sínteses, e demais devaneios que estruturam e incorporam este texto.

Finalizar o processo de escrita é um momento delicado, pois me faz visualizar o final de um ciclo, que muitas vezes pareço não ser capaz de encerrar. No caso deste mestrado, a realização de um sonho, e com ele, a possibilidade de investigar uma temática que me fez olhar para dentro das minhas próprias subjetividades, me desnudar, me constranger, desestabilizando algumas de minhas ideias, de concepções de vida, de concepções educativas, entre ser, estar, existir. A desconstrução que me exigiu a temática, hoje, me eleva como ser humano e profissional. E quanto a essa transformação, não há título que se ocupe de ser mais significativo.

Por várias vezes as leituras sociais realizadas e as constatações das hipóteses levantadas anteriormente foram gatilhos que me deixaram entristecida, desacreditada. É muito difícil olhar com as lentes teóricas uma realidade que sim, está posta, estruturada e que me pareceu, em vários momentos, indestrutível. Refiro-me ao racismo e a toda carga negativa que a colonialidade ainda transmite. Constatar a potência da negritude nos espaços educativos analisados, por vários momentos, me pareceu tão mínimo diante de tanta violência. E esse contexto mexeu comigo, sempre, e que bom que isso aconteceu. Ao mesmo tempo que é difícil a denúncia e afirmação do racismo, é exatamente esse o processo que me instiga ao enfrentamento deste cenário. O movimento negro nos ensina essa premissa, e é importante considerá-la.

Ainda nesta dimensão de autora, acrescento que o processo de escrita em meio ao contexto atípico vivenciado – pandemia COVID-19 – levantou não apenas angústias particulares, como o processo de adaptação às ausências e algumas das dificuldades da educação na modalidade remota, como também as questões profissionais, em que as escolas também encerraram as atividades presenciais. Esse processo exigiu a necessidade de equilibrar questões pessoais, profissionais e acadêmicas em apenas um único espaço-tempo-físico: a casa. Não apenas a casa enquanto estrutura física, mas minha própria morada e consciência sobre meu lugar de enfrentamento a pandemia, enquanto professora de crianças pequenas, minhas concepções e sentimentos com relação a esse contexto vivenciado.

Se neste texto analisei situações que emergem no cenário educativo institucional, no contexto de pandemia (2020-2021), as preocupações centraram-se na importância da escola, na falta desta escola presencial, que é indispensável à formação integral de todas as crianças. Nesse sentido, é preciso pensar que agora, para além de todas as questões debatidas neste texto, os impactos da pandemia são,

mais um – considerável - agravante. Isso significa dizer que como a escola pós pandemia deverá ser reorganizada e readaptada a novos contextos, temáticas como a educação para as relações étnico-raciais, já antes vistas com descaso, podem ser ainda mais deixadas de lado. O que provavelmente já aconteceu, com o ensino na modalidade remota. De toda forma, essas são preocupações que se configuram em mais desafios para a escola, sobretudo a escola pública brasileira. Nesse sentido, é possível que futuras pesquisas tratem dessas questões e apontem novos encaminhamentos necessários.

No que se refere a presente dissertação, todas as pesquisas analisadas remontam ao contexto anterior a pandemia COVID-19, portanto, as situações expostas refletem o cenário geral da escola pública brasileira, no tocante às questões étnico-raciais. Sendo assim, inicio as reflexões a respeito do problema central de pesquisa: **“as pesquisas brasileiras nas instituições de Educação Infantil apontam para a possibilidade de igualdade racial desde a primeira infância”**. Para responder esse problema de pesquisa, fiz um percurso minucioso de seleção de pesquisas acadêmicas que estiveram à campo investigando as relações étnico-raciais no espaço escolar da Educação Infantil. Como exposto no seção 4, intitulado “Entre a negritude, branquitude e racismo: os cenários da Educação Infantil brasileira”, as situações de racismo e da branquitude como normas identitárias nas escolas foram as mais incidentes, enquanto a negritude, posituação da identidade negra raramente aparecem. Nesse sentido, a igualdade racial desde a primeira infância é, ainda, um desafio dentro dos espaços escolares. Mesmo que o problema de pesquisa traga uma devolutiva negativa, esse dado retrata o espelho da sociedade brasileira em espaços escolares. Das respostas obtidas através do seguinte problema de pesquisa, novos problemas e desafios foram evidenciados, de modo que compreendi as negativas para este triste cenário.

Inicialmente, tive por hipótese que as instituições de Educação Infantil agem no sentido de reforçar e reproduzir o que denomino de hierarquização racial pelas crianças. A esta altura do texto, pós exposição de inúmeras situações na seção 4, considero essa hipótese um dado real. Isso se materializa em discursos, posicionamentos, falta de reflexão e, sobretudo, a ausência de importância às questões raciais nas instituições analisadas.

A hierarquia racial, termo denso em se tratando de crianças tão pequenas, é visível em diversos episódios de análise e se perpetua, por vezes, na relação dos

agentes envolvidos na dimensão escolar mesmo que não percebam. Essa consideração responde ao objetivo geral da pesquisa, que foi identificar se as relações escolares na Educação Infantil têm rompido com a hierarquia das relações raciais. O que se observa é uma necessidade de desconstrução dessas hierarquias, o que tem potencial para acontecer, mas é preciso, além de diversas questões que não estão ao alcance da escola, a intencionalidade educativa e formação docente para esse enfrentamento.

Dos encaminhamentos do texto, considero, também, que os objetivos específicos foram atendidos. Identifiquei o campo teórico-legal para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil; Selecionei os trabalhos (teses e dissertações) – no período de 2013 a 2018 - que trabalham com os conteúdos “identidade”, “Educação Infantil” e “relações étnico-raciais” e os analisei, a fim de compreender como as relações étnico-raciais são trabalhadas nesse nível da educação; Elaborei um panorama geral do “estado de conhecimento” quanto a temática das relações étnico-raciais no nível da Educação Infantil; e, por fim, propus encaminhamentos/reflexões pedagógicas/metodológicas para a educação das relações étnico-raciais.

Neste percurso para alcançar os objetivos, deparei-me com diversas outras problemáticas. O silenciamento das questões raciais é uma das mais evidentes. Este silenciamento é por parte das equipes pedagógicas, diretivas e, até mesmo, familiares, e infelizmente acarreta a invisibilidade das questões raciais no currículo e nas relações educativas, o que conseqüentemente perpetua o racismo e as hierarquias raciais. O que me parece, também, é a ausência de reflexão das instituições escolares, sobretudo em visualizar a escola como terreno de luta e de transformações. Pensar a escola como espaço de formação das subjetividades, portanto, como potência para a igualdade racial, é um dos desafios a serem alcançados.

No que se refere a pertença étnico racial das crianças negras, observa-se nas pesquisas analisadas a necessidade de incidir positivamente nos discursos das crianças negras que se veem como inferiores fenotipicamente (e conseqüentemente em outras dimensões), pois, por vezes, isso parece ser intrínseco no olhar, nas falas das crianças, nas formas como se representam e se enxergam. O mesmo ocorre com relação a pertença étnico-racial branca das crianças, que por vezes, remontam à hierarquia racial em suas manifestações, indicando enxergarem-se como superiores

às crianças não brancas. Incidir positivamente nessas situações é algo que deveria partir diretamente da ação da equipe docente, que estão diretamente envolvidos com as crianças e que presenciam essas questões. Quando não há a interferência pedagógica necessária para esse enfrentamento, o silenciamento, o qual já mencionamos, prevalece, alimentando a este ciclo hierárquico das relações raciais.

Como professora, responsabilizar professores/as por perpetuarem uma hierarquia das raças é algo que me incomoda. Os problemas e as dificuldades das escolas são inúmeros, e nem tudo está ao alcance das equipes docentes. No entanto, se visualizei as práticas de racismo como crime, a necessidade de igualdade racial desde a primeira infância, presente nos documentos que embasam esta modalidade de ensino, não me resta desculpas para me ausentar ou tentar ausentar os meus desta responsabilidade educativo-social.

Sendo assim, como mais um resultado da pesquisa, visualizei a necessidade de formação continuada e qualificada para todos/as professores/as da Educação Infantil. A formação qualificada tem o potencial de apresentar teoricamente aos grupos docentes sobre a importância da temática, e essa é, também, uma tentativa de desconstrução do mito da democracia racial que ainda assola esses espaços e discursos. Ainda nesse contexto, outra possibilidade é considerar a bibliodiversidade nas escolas, ou seja, tratar sobre diversidade cultural e étnico-racial através dos livros. Sobretudo na Educação Infantil, em que a ludicidade literária é recurso essencial.

Outra questão a se considerar é quanto ao antirracismo. O enfrentamento ao racismo nos cenários da Educação não precisa ser conflituoso. É possível positivar a diferença, a estética, a história e a cultura negra sem deslegitimar e contrapor a identidade branca, pois o que se pretende com crianças tão pequenas é apresentar a diversidade racial de forma leve e natural. Esse movimento contrapõe a visão equivocada de que a história da escravidão no Brasil deva ser o foco do ensino quando nos referimos a educação para as relações étnico-raciais. É preciso superar a subalternidade, há muito mais beleza na identidade negra do que a história da escravidão, que foi uma condição imposta. A escravidão não é a história na negritude, mas sim, a história dos brancos no período colonial.

Dos percalços da pesquisa, a maior dificuldade encontrada foi discutir branquitude e racismo de formas isoladas, uma vez que as situações encontradas nas pesquisas, por vezes, justificam-se através de racismo e branquitude, ao mesmo

tempo. São termos que se associam, em certa instância, e portanto, há dificuldade em falar deles de forma estanque.

Considero também a existência de outras minorias que também tiveram seus saberes e a suas próprias existências negadas nos currículos, como por exemplo os povos indígenas. Pelo recorte da temática, limito-me falar a respeito das questões raciais, mas é possível contestar diversos saberes e identidades que foram marginalizadas ao longo da história da humanidade.

Por fim, finalizo este texto com o entendimento de que existe a possibilidade de reverter ou amenizar estes cenários em que o racismo se perpetua, se as propostas pedagógicas e o currículo da Educação Infantil forem (re)pensados numa perspectiva decolonial, a fim de romperem com as relações de dominação étnico-racial. Assim, se faz necessário pesquisas que tenham foco na positividade das identidades negras e não apenas na denúncia do racismo, pesquisas que projetem transformações e apliquem nas escolas. Nesse sentido, indico a urgência de uma nova pesquisa que trate especificamente das contraestratégias ou estratégias pedagógicas como foco do texto; como aplicabilidade, em espaços educativos e currículos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Hilda Maria de. **Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um cmei de Goiânia: entre a teoria e a práxis.** 161 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica – modalidade profissional) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância contra afro-religiosos: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. **Anais do XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB**, v. 17, n. 1, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Outro sujeitos, Outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AUGUSTO, Aline de Assis. **Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juíz de Fora, MG.** 86 p. Dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, mai/ago. 2013, p. 89-117.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.)** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEF, 1995.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/04diretrizes.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação.** Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

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

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil:** um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 190 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017, cap. 1, p. 60-76.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017, cap. 3, p. 46-59.

CARDOSO, L. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento:** Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 13, n. 1, 2011.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo:** um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado). 2014. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Dissertação intitulada Relações de Gênero no currículo da educação infantil:** a produção de identidades de princesas, heróis e sapos. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010. Não paginado.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Sá da Costa Editora, 1. ed, 1978.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

DEL PRIORI, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FELIPE, Delton Aparecido et al; FACCHINI, Allana; SOUZA, Ana Paula Herrera de; THOMAZ, D.; MOREIRA, Daniara Thomaz Liége Torresan; CARVALHO, Lilian Amorim; SANTOS, Lucas Vinicius da Silva. **Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos**. 1. ed. Maringá, PR.: Edições Diálogos, 2019. v. 1. 77p.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. A educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, p. 111-133, 2015.

FERREIRA, Ligia F. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 9, p. 163-184, jun., 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração Escolar – v.27, n.1, p. 109- 121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GONÇALVES, Gislaine. **A educação da criança negra na província do paraná (1853-1889)**. (201f.) Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação**. Belo Horizonte: UFMG, 1885 (Dissertação de mestrado)

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em:

<http://www.campogrande.ms.gov.br/semu/downloads/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-artigo/>. Acesso em 12 de out., 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5ª. Edição. São Paulo: DP&A Editora, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.) Belo Horizonte: UFMG, 2018, Brasília:

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios da construção da luta antirracista. *In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; Lourenço (Orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. s.l.: Appris, 2017.

JORGE, Welington Júnior. **Pedagogias culturais nos filmes o pagador de promessas (1962) e besouro (2009)**. (119 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Pró-Posições**, 1(3), 2016, p. 55-66.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas*. Colección, CALCSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 8-23. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf) Acesso em 12 out. 2020.

LOPES, Joyce Souza. “Quase negra tanto quanto quase branca”: Autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. *In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.), Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017, cap. 3, p. 128-143.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI**. 163 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife**. 156 p. Dissertação (Mestrado em

Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

MIGNOLO, D. Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas*. Colección, CALCSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 33-49. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf) Acesso em 12 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, São Paulo, v.32, nº 94 junho/2017.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. s.l.: Appris, 2017.

MIRANDA, Marina Rodrigues. “**Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!**” : as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola. 290 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, Rio Grande do Sul, vol. 4, nº 7, p. 28-36, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/12490/PDF>> Acesso em 10 de out. 2020.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Unidade 1: Instituições. *In: ABRAMOWICZ... [et al.]. O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCAR, 2010, cap. 1, p. 21-33.

MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. s.l.: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**, Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. [S.l: s.n.], 2009. APA. Munanga, K. (2009).

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978. p. 1.

NELSON, C; TREICHLER, P; GRASSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. *In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 7-37.

NUNES, Míghian Danae Ferreira Nunes. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

NYAMIEN, Francly Rodrigues da Guia. **Tessituras da "Cor da Cultura"**: em cena, os episódios televisivos da Série "Nota 10". 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil**: práticas pedagógicas em interface com a política pública municipal. 194 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, p. 118-138, 2021.

PINHEIRO, Nilzete Rodrigues. **Estudos sobre relações étnico raciais e práticas pedagógicas na educação infantil**. 84p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2019.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Walter, C. Apresentação da edição em português. (2005, p. 3). . In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Colección, CALCSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p. 3-5. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf) Acesso em 12 out. 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Introdução Crítica a Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro. Andes, 1957.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 155-172.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco**. 236 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa** refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educação & Sociedade*. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005b.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça** na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA Jr, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, SILVIA, Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**; Itajaí, v. 21, nº 1, p. 75-80, 2009.

SILVA, Meire Helen Ferreira. **Leitura literária e protagonismo negro na escola:** problematizando os conflitos étnico-raciais. 167 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017, cap. 1, p. 19-29.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)** Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria da Assunção; SILVÉRIO, Valter Silvério (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 245 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, (org.) 2004, p. 363-386.

TERUYA, Teresa Kazuko. Cultura da mídia e do consumismo na educação infantil. In: 3 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação Pedagogia Sem fronteiras, 2008, Canoas-RS. **Anais do Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação - Pedagogia Sem fronteiras**. Canoas-RS: ULBRA, 2008. p. 1-10.

TUONO, Nadiele Elias; VAZ, Marta Rosani Taras. **O racismo no contexto escolar e a prática docente**. Debates em Educação: Vol. 9, N° 18, Mai./Ago, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO 1 – CATEGORIA 1: EMPÍRICAS

Quadro 7 - Categoria 1: Empíricas

Categoria 1 - Dissertações e Teses	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA
<p>ALVARENGA, Hilda Maria de (2015). "Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis"</p>	<p>"[...] objetivo central: compreender as representações docentes das profissionais da educação infantil no que se refere ao processo educativo das relações étnicoraciais, em um Centro Municipal de Goiânia. [...] utilizamos a análise de documentos e realizamos observações, entrevistas semiestruturadas e questionários para ouvir as profissionais" (p.13)</p>
<p>AUGUSTO, Aline de Assis (2017). "Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG"</p>	<p>"[...] A pesquisa foi realizada em uma escola pública de tempo integral do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A investigação sobre a questão étnico-racial se deu a partir da escuta das falas das crianças, em observação participante de sua rotina" (p. 7)</p>
<p>CARDOSO, Cintia (2018). "Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis"</p>	<p>"Nesta dissertação me propus a compreender a branquitude (a identidade racial atribuída às pessoas brancas) como prática de poder expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil em uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC [...] metodologia empregada foi a etnografia e os instrumentos peculiares: a fotografia, as conversas informais com as professoras, diálogos com as crianças, a construção do diário de campo, e uso da gravação de áudio tendo como foco, especialmente, as crianças e professoras brancas" (p. 9)</p>
<p>DEMARZO, Maria Adriane Dulcini (2009). Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP</p>	<p>"[...] pesquisa se constitui por entrevistas de quatro professoras da rede municipal de Educação Infantil que desenvolveram trabalhos bem sucedidos em educação das relações étnico-raciais em escolas, durante o ano de 2006" (p.4)</p>

<p>MATA, Flavia Filomena Rodrigues da (2015). Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil–UMEI, Belo Horizonte-MG</p>	<p>"[...] observar as crianças após o reconto de narrativas que tematizam o protagonismo dos personagens negros, buscando reverter a histórica invisibilidade da etnia negra [...] As análises decorrem da percepção relativa às lacunas sobre a historiografia da criança negra no Brasil, a socialização da criança negra na educação infantil, o reconhecimento da escola como espaço de socialização mas também de invisibilidade [...]" (p. 8)</p>
<p>MENDES, Marilia Silva (2016). A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil na rede municipal do Recife</p>	<p>"[...] pretende investigar como crianças de cinco a seis anos de instituições de educação infantil da prefeitura da cidade do Recife (PE) fazem sua identificação étnico-racial, de modo a contribuir para a formação da sua identidade [...] caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa em que se utilizou como suportes de investigação os desenhos infantis, as notas de campo, a videografia e a análise microgenética" (p. 8)</p>
<p>MIRANDA, Marina Rodrigues (2013). "Jucum jacutia, a gente dá comida pro jacu!": as culturas infantis - contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola"</p>	<p>"[...] principal objetivo, estudar os modos de ser criança na educação infantil, verificando como elas constroem as suas culturas em busca de compreender se, ao cerzi-las, identificam os modos das vivências quilombolas e, como o currículo, o qual as crianças são sujeitas, lidam com esses saberes-fazeres de infâncias [...] Parto de uma investigação em comunidade quilombola que permite afirmar que o arcabouço cultural de infâncias constitui-se de extrema importância, mas que ainda é pouco valorizado em pesquisas educacionais"</p>
<p>OSCAR, Joana Elisa Costa (2018). "Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal"</p>	<p>"[...] objetivo identificar e analisar experiências de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, em conexão com os projetos pedagógicos das unidades escolares e com as práticas desenvolvidas por Professores de Educação Infantil (PEI), à luz das discussões teóricas na perspectiva de uma educação antirracista [...] e entrevistas semiestruturadas com as Professoras de Educação Infantil correspondentes às unidades escolares cujos projetos foram analisados" (p. 7)</p>

<p>PINHEIRO, Nilzete Rodrigues (2018). Estudo das relações étnico raciais e práticas pedagógicas na educação infantil</p>	<p>"[...] analisar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil do município de Mucurici quanto à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Esse estudo de caso foi realizado baseando - se em observações e entrevistas acompanhadas por técnicas projetivas, não somente as representações, atitudes e valores dos sujeitos em relação à questão racial, como também os seus suportes psíquicos inconscientes. Durante as entrevistas realizadas com as crianças de cinco anos, foi utilizado o método do desenho de um autorretrato, feito por eles, de bonecos de pano de cores diferentes" (p. 7)</p>
<p>SANTOS, Aretusa (2018). "Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco"</p>	<p>"[...] compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente [...] Foram analisados os portfolios da creche, dos anos anteriores à pesquisa e observadas as fotografias, imagens, cartazes, literaturas presentes naquele espaço-ambiente" (p. 6)</p>
<p>SILVA, Meire Helen Ferreira (2016). "Leitura literária e protagonismo negro na escola: Problematizando os conflitos étnico-raciais"</p>	<p>"[...] Para a comprovação da hipótese motivadora da pesquisa, compõe este trabalho um projeto de leitura desenvolvido com crianças no ensino básico, concretizado em sequências didáticas e envolvendo obras literárias que apresentam protagonistas negros, valorizando, conseqüentemente, a história e a cultura africana e afro-brasileira" (p. 7)</p>
<p>SILVA, Tarcia Regina da (2015). "Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil"</p>	<p>"[...] analisar os elementos que norteiam tais práticas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças e negras".³⁷</p>
<p>SOUZA, Edmacy Quirina de (2016). "Crianças negras em escolas de "alma branca": um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil"</p>	<p>"[...] realizaremos uma análise das imagens que são produzidas pelas instituições educativas em que se propaga um discurso do branqueamento e de valorização da cultura eurocêntrica. A posteriori, apreciaremos os discursos produzidos pelas crianças e professoras a partir das próprias imagens que as escolas expõem em seu espaço geográfico" (p. 7)</p>

³⁷ O presente texto não está disponível na íntegra nas plataformas acadêmicas, é possível a visualização apenas do resumo, portanto, não é possível visualizar o número da página.

<p>CARVALHAR, Danielle Lameirinhas (2009). "Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos"</p>	<p>"[...] No que se refere a raça, o estudo mostra como as identidades generificadas são atravessadas por questões étnico-raciais, aqui analisadas como um outro marcador identitário com efeitos significativos na produção de sujeitos infantis de um certo tipo. As representações sobre gênero e etnia articuladas, presentes no currículo investigado, mostram como a exaltação da branquidade tem efeitos diferentes na produção de meninos e meninas [...] Por meio de procedimentos metodológicos inspirados na etnografia [...]" (p.9)</p>
Categoria 1 – Artigos	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA
<p>AGUIAR, Márcio Mucedala; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina (2015). "Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil"</p>	<p>"Analisaremos algumas cenas presenciadas por estudantes de um Curso de Pedagogia em contexto de estágio curricular" (p. 374)</p>
<p>BELENI, Saléte Grando; DE PINHO, Vilma Aparecida; RODRIGUES, Eglen Silva Pipi (2018). "METODOLOGIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO-AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CULTURA BORORO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS"</p>	<p>"Este artigo é resultado de um projeto de extensão ("Ikuiapá") desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá) [...]" (p.86)</p>
<p>COSTA, Helenice Lucatelli da; SOUZA, Maria Ivonete de; TROIAN, Maria Luiza (2012). "IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: educação das relações étnico-raciais na educação infantil pública de Sinop-MT"</p>	<p>"[...] verificar como vem se realizando a inserção dessa lei nos espaços da Educação Infantil do município de Sinop-MT. Para isto foi escolhido a Creche Jardim das Palmeiras. A pesquisa teve como sustentação metodológica entrevista com professores e observações com crianças de 01 a 05 anos, tendo como base o estudo de caso seguido da abordagem qualitativa" (p. 121)</p>
<p>SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes (2018). "Formação docente, relações étnico-raciais e Educação Infantil"</p>	<p>"[...] este artigo objetiva analisar os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras com base em algumas das imagens coletadas em instituições de educação infantil [...] optamos pelo grupo focal para discussão, tanto com as professoras, quanto com as crianças, com base na apresentação das imagens coletadas nas escolas" (p.38)</p>

<p>GAUDIO, Eduarda Souza (2015). "RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CÂBELOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: olhar sobre a perspectiva das crianças"</p>	<p>"O artigo apresentará um recorte de um estudo de mestrado que investigou as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José" (p.384)</p>
<p>MARINHO, César; MARTINS, Edna (2016). "Educação Infantil e relações étnicoraciais: impactos da formação docente nas práticas educativas"</p>	<p>"[...] a partir de uma pesquisa qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com dez educadoras brancas e negras de duas escolas de educação infantil de um Município da Grande São Paulo" (p.43)</p>
<p>MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de (2019). "Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito"</p>	<p>"Este texto resulta da pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2016 numa creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, que versou sobre os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade das crianças." (p. 1)</p>
<p>OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete (2010). "INFÂNCIA, RAÇA E "PAPARICAÇÃO"</p>	<p>"[...] Este artigo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil durante um semestre letivo, com visitas diárias. A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche" (p. 209)</p>
<p>SANTANA, José Valdir Jesus de; MENEZES, Reinan Sena Santos; PEREIRA, Reginaldo Santos (2019). "RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ITAPETINGA-BA: o que dizem as crianças?"</p>	<p>"[...] A pesquisa foi realizada com crianças da educação infantil, em uma escola pública localizada no município de Itapetinga, estado da Bahia. Utilizamos de uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter descritivo e de natureza etnográfica" (p. 367)</p>
<p>SILVA, Janeide Sousa (2015). "Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo "</p>	<p>"O presente trabalho versa sobre o Ateliê de Cultura Africana, AfroBrasileira e Indígena, práticas educativa desenvolvida na Creche/Pré-Escola Central da Superintendência de Assistência Social (SAS), da Universidade de São Paulo (USP), entre os anos de 2012 à 2013, com crianças de faixa etária de 2 a 5 anos, seus familiares e profissionais da educação infantil [...]" (p.23)</p>
<p>SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de (2013). "Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil"</p>	<p>"O artigo discute as práticas pedagógicas observadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Região Sul do Brasil, a partir de dados coletados para a pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na</p>

Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003” (p. 35)

Fonte: elaborado pela autora.

A categoria 2 “Não empíricas” refere-se à seleção que realizamos para identificar entre o número geral das pesquisas encontradas, aquelas que não são empíricas. Esta ação é necessária para que pudéssemos descartar, já de antemão, os textos que não são o foco de nossos objetivos neste texto. Estão presentes nesta categoria 3 dissertações ou teses e 3 artigos. Vale ressaltar que embora as obras dessa categoria não serão os objetos de análise, são textos muito bons e que, eventualmente, poderão ser citados como referências aqui. Abaixo, o quadro 2, que expõe quais as obras não empíricas foram encontradas:

APÊNDICE B – QUADRO 2 – CATEGORIA 2: NÃO EMPÍRICAS

Quadro 8 - Categoria 2: Não Empíricas

Categoria 2 - Dissertações e Teses	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA
JUNIOR, Raimundo Nonato Nascimento (2018). "Educação e diversidade étnico-racial"	"[...] Traçou-se como objetivo geral identificar os retratos revelados desta temática, expressa no cotidiano escolar apreendidos nos resumos das dissertações na área de educação defendidas no período compreendido entre os anos de 2006 a 2016" (p. 7)
MARTINHAGO, Daiane Barreto (2016). "As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013"	"Esta dissertação trata das representações do negro na literatura infantil contemporânea, considerando algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013 [...] O corpus da pesquisa incluiu dez obras literárias infantis que compuseram o acervo do (PNBE) do ano de 2013, destinadas a alfabetizando do ensino fundamental" (p.7)
SILVA, Jussara Alves da (2019). "Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas"	"[...] O trabalho perpassará temáticas relacionadas às africanidades presentes em estudos já realizados acerca de brincadeiras e canções tradicionais e africanas, experiências pedagógicas afro brasileiras, algumas

	relações entre a antropologia do imaginário, às africanidades e à educação" (p. 8)
Categoria 2 – Artigos	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA
LIMA, Daniele da Costa Britto Pereira (2017). "Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil"	"[...] realizou-se pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Apresentou-se o percurso histórico e legal da educação infantil e das relações étnico-raciais para analisar sistematizações de projetos institucionais, projetos de trabalho e relatórios mensais das instituições participantes da pesquisa" (p. 175)
ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Nubia Souza Barbosa (2016). "Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil em documentos nacionais"	"[...] Apresenta reflexões acerca da documentação educacional para a educação das relações étnico-raciais, no período de 1990-2014" (p. 312)
ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa (2019). "Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo"	"Neste ensaio propomos evidenciar experiências de crianças pretas em pesquisas acadêmicas e na literatura infantil [...]" (p. 1)

Fonte: elaborado pela autora.

Em meio a pesquisa, observamos também que entre os dados encontrados, algumas delas não correspondiam ao nível da educação infantil e até mesmo da educação formal, propriamente dita. Portanto, criamos no gráfico a categoria 3, que intitulada "Não corresponde ao nível da Educação Infantil e/ou formal", apresenta 7 obras entre teses e dissertações e 1 artigo.

APÊNDICE C – CATEGORIA 3: NÃO CORRESPONDE AO NÍVEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E/OU FORMAL

Quadro 9 - Categoria 3: Não corresponde ao nível da educação infantil e/ou formal

Categoria 3 - Dissertações e Teses	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA

<p>CAMPOS, Wagner Ramos (2016). "Os grãos aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental"</p>	<p>"[...] Implementou-se uma pesquisa-ação, através da observação participante com intervenção com intervenção pedagógica junto com a turma do 3º ano dos AIEF de uma escola estadual de Natal/RN [...]" (p.8)</p>
<p>CORREIA, Rosimara Silva (2013). "Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do ministério da educação"</p>	<p>"[...] identificar e analisar nas Propostas Pedagógicas publicadas no do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para a Educação de Jovens e Adultos" (p. 6)</p>
<p>FERREIRA, Rosilane Geralda do Patrocínio (2018). "ENEGRECER A EDUCAÇÃO: sentidos contruídos por professoras da cidade de Padros/MG - Diálogos com Paulo Freire"</p>	<p>"A presente pesquisa, de cunho qualitativo, busca compreender os sentidos que os docentes das Escolas públicas municipais de Prados vêm construindo para a Lei 10.639/2003 e como eles desenvolvem o contexto desta Lei em suas salas de aula, por meio de uma proposta dialógica mediada por grupos focais" (p. 6)</p>
<p>OLIVEIRA, Arlete dos Santos (2009). "Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras"</p>	<p>"O presente trabalho teve como objetivo discutir as relações sociais de professoras negras da cidade de São Paulo e entender qual o sentido dado à educação por estas mulheres" (p.9)</p>
<p>PAULA, Roberta Cristina de (2019). "Pura alegria, acredita que acontece! Infâncias, identidades negras e educação na escola de samba Camisa verde e Branco"</p>	<p>"Este texto refere-se à pesquisa de doutorado que teve como objetivo conhecer as infâncias de meninas e meninos da Ala "Pura alegria" [...]"</p>
<p>QUEIROZ, Wilson (2012). "De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007"</p>	<p>"[...]Busquei revisitar alguns aspectos da experiência de formação de professores e de trabalho com as Histórias Africana e Afro-Brasileira para a composição de uma prática educativa de valorização da diversidade étnica [...]" (p. 15)</p>
<p>SANTOS, Ivana Beatriz dos (2017). "Educação, infância e literatura: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma - SC)"</p>	<p>"Este estudo trata de uma pesquisa realizada com crianças, na condição de meninas negras, durante os anos de 2015-2016, alunas de uma escola pública municipal de Criciúma [...] A classe escolhida foi o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]" (p.15)</p>
Categoria 3 – Artigos	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA

<p>ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino (2013). "PNBE 2010: personagens negros como protagonistas"</p>	<p>[...] analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010. Além da análise do acervo do Programa, foram sujeitos da pesquisa alunos de segundo e de quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior do Estado de São Paulo - NÃO É EDUCAÇÃO INFANTIL – ARTIGO</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A última das categorias do gráfico 1 apresenta as obras que "Não tratam da temática". Observa-se que nesta seleção, apenas dois (2) trabalhos entre as teses e dissertações foram identificados. Artigos com essa característica não foram encontrados.

APÊNDICE D – QUADRO 4 – CATEGORIA 4: NÃO TRATA DA TEMÁTICA

Quadro 10 - Categoria 4: Não trata da temática

Categoria 4 - Dissertações e Teses	
AUTOR/A E OBRA	JUSTIFICATIVA
<p>CIABOTTI, Valéria (2016). "Elaboração do livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental"</p>	<p>"[...] definiu-se como objetivo analisar o processo de elaboração de livro paradidático para subsidiar o ensino de conteúdos probabilísticos dos anos finais do Ensino Fundamental, seguindo os princípios da Teoria Antropológica do Didático – TAD de Chevallard (1996, 2001)" (p. não consta)</p>

Fonte: elaborado pela autora.