

Cristina Teodoro
Fabiana de Oliveira
Maria Walburga dos Santos
ORGANIZADORES

INFÂNCIAS E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA

ESTRATÉGIAS TEÓRICAS E METODOLOGIAS
NO CONTEXTO BRASILEIRO



Obpn



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Sertão Pernambucano

E-BOOK

**Cristina Teodoro
Fabiana de Oliveira
Maria Walburga dos Santos
(Organizadoras)**

**INFÂNCIAS E MARCADORES SOCIAIS DA
DIFERENÇA: ESTRATÉGIAS TEÓRICAS E
METODOLOGIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN
Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - COPENE
Editora IFSertãoPE



Dedicatória

Dedicamos esta obra a todas as pessoas que, a despeito dos desafios, seguem gingando, reexistindo e nos inspirando a refazer as travessias na arte de viver.

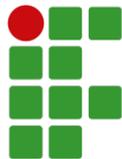
Dedicamos este livro a todos os docentes e estudantes da Educação Básica e Superior no Brasil, como forma de denunciar o apagamento das suas histórias, memórias e identidades, com o esperar da consolidação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em todas as escolas brasileiras .

Agradecimentos

Agradecemos a todos/as os/as pesquisadores/as e colaboradores/as do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho; a todos os membros do Laberer/UFPE, na figura de sua líder Ceça Reis. Ao Cnpq pelo subsídio à realização do projeto; a ABPN enquanto organizadora do XII Copene que retorna ao Recife depois da sua primeira edição.

Agradecemos a Editora IFSertãoPE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco – pela parceria com a Executiva do XII Congresso de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras e Negros (COPENE). Esta parceria possibilitou a publicação desta coletânea que certamente contribuirá para futuras pesquisas no que diz respeito à compreensão e combate ao racismo na sociedade brasileira.

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação
Camilo Sobreira de Santana
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Marques Ferreira



INSTITUTO FEDERAL
Sertão Pernambucano

| Reitora Maria Leopoldina Veras Camelo | CONSELHO EDITORIAL |
|--|---|
| Pró-reitora de Ensino Maria do Socorro Tavares Cavalcante | Francisco Kelsen de Oliveira – Propip IFSertãoPE Jane Oliveira Perez – Cedif IFSertãoPE |
| Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação Francisco Kelsen de Oliveira | Marcio Rennan Santos Tavares – Proext IFSertãoPE Ana Christina da Silva Bezerra – SIBI - IFSertãoPE Andre Ricardo Dias Santos – IFSertãoPE Andrea Nunes Moreira de Carvalho – IFSertãoPE |
| Pró-Reitor de Extensão e Cultura Vitor Prates Lorenzo | André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE Hudson do Vale de Oliveira - IFRR |
| Pró-Reitor de Orçamento e Administração Jean Carlos Coelho de Alencar | Domingos Diletieri Carvalho - IFSertãoPE José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI Manuel Rangel Borges Neto - IFSertãoPE |
| Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional Alexandre Roberto de Souza Correa | Paulo Gustavo Serafim de Carvalho - UNIVASF Rafael Santos de Aquino - IFSertãoPE |
| Coordenadora da Editora IFSERTA OPE Jane Oliveira Perez <i>Projeto Gráfico da Capa</i> Mironaldo Borges de Araújo Filho <i>Diagramação</i> Jane Oliveira Perez | Leilyane Conceição de Souza Coelho – UPE Rosemary Barbosa de Melo – IFSertãoPE Rachel Perez Palha – UFPE Ricardo Tavares Martins - IFSertãoPE Eriverton da Silva Rodrigues – IFSertãoPE Cheila Nataly Galindo Bedor – UNIVASF Luciana Nunes Cordeiro - IFSertãoPE |
| Fotos no corpo do livro: | Arquivos dos autores/ Cessão para organização da edição |



EDITORA
IFSertãoPE

Contato

Rua Aristarco Lopes, 240 - Centro
CEP: 56302-100 | Petrolina/PE – Brasil
E-mail: editora@ifsertaope.edu.br

©2023 E-BOOK TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Os capítulos ou materiais publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Direito autoral do texto © 2023 Os autores

Direito autoral da edição © 2023 Editora IFSertãoPE

Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

143

Infâncias e marcadores sociais das diferenças : estratégias teóricas e metodologias no contexto brasileiro / Cristina Teodoro, Fabiana de Oliveira, Maria Walburga dos Santos. - Petrolina: IFSertãoPE, 2023.
3930 KB ; PDF ; 186p.: il.

ISBN 978-65-89380-17-7

1. Racismo. 2. Feminismo. 3. Opressão. 4. Esperança. 5. Transformação.

I. Título. II. Teodoro, Cristina. III. Oliveira, Fabiana de. IV. Santos, Maria Walburga dos.

CDD 300

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Ana Christina Bezerra CRB4-2311

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Apresentação | 07 |
| Cristina Teodoro; Fabiana de Oliveira e Maria Walburga dos Santos | |
| Reflexões sobre infância e interseccionalidade: o que as pesquisas tem apontado? | 13 |
| Fabiana de Oliveira | |
| Eu não quero me casar com uma menina pretinha: Interseccionalidade e educação infantil | 26 |
| Nubea Rodrigues Xavier; Flávio Santiago e Claudemir Dantes | |
| Gênero, Raça e Classe: marcadores sociais do trabalho infantil doméstico de meninas negras | 44 |
| Carla Cecília Serrão Silva | |
| Eu gosto mais dos branquinhos: interações, brincadeiras e pertencimento étnico-racial nas narrativas de crianças de séries iniciais do ensino fundamental | 65 |
| Rafaela Bacelar Santos e Cristina Teodoro | |
| Expressões da Branquitude em contextos de Educação Infantil: apontamentos de um percurso de pesquisa | 88 |
| Cintia Cardoso | |
| Em busca de uma educação antirracista e decolonial: o combate às escolas de alma branca | 112 |
| Edmacy Quirina de Souza e Maria Walburga dos Santos | |
| Estratégias de promoção de saúde mental de crianças negras na primeira infância | 130 |
| Elisabete Figueroa dos Santos e Clélia Prestes | |
| Se essa rua fosse minha... Conhecendo as diferentes experiências das infâncias na comunidade Chico Mendes | 148 |
| Maristela Della Flora e Patrícia de Moraes Lima | |
| Relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil: uma análise da oferta de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | 166 |
| Eduarda Souza Gaudio; Karine Zimmer e Thaís Regina de Carvalho | |

O objetivo do presente livro surge a partir do encontro entre as organizadoras que, apesar do campo de pesquisa de interesse, ainda não haviam produzido conjuntamente. Esse encontro se deu em meio a organização de um evento, em meados do ano de 2021 que, entre outras finalidades, visava discutir as diferenças relacionadas ao gênero, à sexualidade, à classe, à raça e à cultura — como prática e ação docente junto aos bebês, crianças bem pequenas, em instituições de Educação Infantil. Aquele não era um evento qualquer e, muito menos, um momento qualquer da história do Brasil e do mundo. Entre os anos de 2020 e 2021, a humanidade sentiu de perto a sua fragilidade, vimo-nos diante de um colapso sanitário mundial causada pelo novo agente do coronavírus e sua respectiva enfermidade, a Covid-19. Até aquele momento, no Brasil, em função de um Estado de negacionismo e com total ausência de uma política de enfrentamento à Covid-19, decorreram-se 520 mil mortes. Frente a um cenário de morte, aqueles e aquelas que permaneciam vivos, a cada dia, tinham por obrigação resistir por aqueles e aquelas que tiveram suas vidas ceifadas. Assim, trabalhar e dar visibilidade para as infâncias e as crianças, foi a maneira que encontramos como estratégia. Foi em um contexto de morte que discutimos e refletimos sobre a vida. Este livro é resultado desse processo.

O livro visa evidenciar as crianças, suas experiências de vida e realidades quando entra em cena os marcadores sociais da diferença, principalmente, aqueles definidos pela raça, gênero e classe social. O mesmo está organizado em capítulos que resultaram, em sua maioria, de pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do país, por pesquisadoras e pesquisadores os quais, por um período prolongado, têm se debruçado sobre a árdua tarefa de dar visibilidade às crianças como sujeitos sociais de direito, em que seus marcadores sociais da diferença sejam evidenciados e respeitados.

Iniciaremos o percurso com o capítulo escrito por Fabiana de Oliveira, “**Reflexões sobre infância e interseccionalidade: o que as pesquisas têm apontado?**” Que discute como as pesquisas têm considerado a interseccionalidade enquanto uma categoria analítica e metodológica no estudo das crianças, a partir da chave dos marcadores sociais da diferença, em distintos contextos. Na verdade, com o texto é possível analisar que, para além da importância de pesquisar, discutir e refletir sobre os marcadores sociais da diferença, é necessário enfrentar os desafios do processo de interseccioná-los. Com vistas a esse enfrentamento, Fabiana nos apresenta, por meio de uma pesquisa qualitativa-bibliográfica, realizada em bancos de dados, como estudiosos e estudiosas têm se debruçado sobre infância e a interseccionalidade, contribuindo, assim, para a

compreensão das crianças e das infâncias e também das relações de poder que se apresentam na trama da articulação entre os marcadores sociais da diferença como raça, classe, gênero, religião, região geográfica. Com a pesquisa, e a partir das análises, a autora conclui dizendo que a interseccionalidade, envolvendo a infância, ainda é um campo em aberto e que apresenta possibilidades de ampliação, a partir de novas pesquisas, que contribuirão para “olhar” para as crianças e as relações de poder que se apresentam na trama da articulação entre estas diferenças que precisam ser consideradas pelas instituições educativas formais e não-formais, pelo sistema judiciário, ou seja, por todas as instituições que reverberam o racismo estrutural.

Para exemplificar o que a autora Fabiana de Oliveira nos apresenta, seguiremos com as discussões contidas em dois capítulos. O primeiro, elaborado pelos autores Nubea Rodrigues Xavier, Flávio Santiago e Claudemir Dantes, intitulado **“Eu não quero me casar com uma menina pretinha”: Interseccionalidade e educação infantil**”. O capítulo objetiva entrecruzar uma pesquisa etnográfica com crianças de zero a três anos, em uma creche da região metropolitana de Campinas (SP), e uma pesquisa realizada por intermédio de registros pedagógicos de professoras acerca de crianças de 3 a 5 anos de uma Instituição de Educação Infantil (CEI) da cidade de Dourados/MS. Os autores nos apresentam as intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero, obtidas no cotidiano das duas instituições públicas, ao longo de um ano letivo. Para eles, as crianças negras, desde os primeiros dias de vida, já convivem com o racismo. São desumanizadas, sendo mortas — uma morte social, em que se retira o direito de participarem das brincadeiras —, ou tachadas como as mais bagunceiras, agressivas; “o racismo tenta construir a ideia imperativa de ‘morte’ das diferenças étnico-raciais, contudo, as crianças negras gritam “vida” (Santiago, 2015, p. 143). A partir dos dados analisados dos dois tipos de pesquisa, eles concluem ser necessário haver uma intencionalidade pedagógica rumo ao desenvolvimento integral da criança, a partir de uma convivência multiétnica, possibilitando que crianças negras tenham experiências produtivas e integrais, já que a vivência delas, fora do universo familiar, manifesta-se por tensões e, geralmente, por preconceitos, os quais são ressaltados pelas diferenças.

O outro capítulo, intitulado **“gênero, raça e classe: marcadores sociais do trabalho infantil doméstico de meninas negras”**, foi trabalhado pela autora Carla Cecília Serrão Silva, no qual apresenta resultados parciais de sua tese de doutorado sobre trabalho infantil doméstico de meninas no Maranhão. As categorias de gênero, raça e classe foram tomadas como centrais para esquadrihar os elementos que sustentam a existência, a permanência e os entraves ao enfrentamento da exploração do trabalho doméstico de meninas. Por meio de uma análise e problematização sobre as *Ações Estratégicas de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil*,

desenvolvidas no estado do Maranhão desde a década de 1970, a autora encontrou, entre os resultados, como a identidade construída em torno do trabalho doméstico alimenta a produção de um lugar para o qual as meninas negras são facilmente deslocadas, a despeito do papel das instituições públicas no resguardo dos seus direitos. A autora destaca que para essas meninas, trabalhar como domésticas não implica apenas na perda da infância — o que não é pouco —, também interfere profundamente no desenvolvimento humano em suas dimensões física e psíquica, dada a condição de privação de direitos básicos, o que acarreta a interrupção de fases características da infância e da adolescência, marcadas pela aprendizagem e pelas trocas realizadas entre seus pares, junto à família e à comunidade. Ainda, para ela, isso, em parte, se deve não somente ao machismo, mas também ao racismo e, conseqüentemente, à pobreza; impregnados na sociedade brasileira que, comodamente, alimenta os modos coloniais, viola os direitos humanos de crianças e adolescentes pobres e negras, conquistados nas últimas três décadas, os quais nem sequer foram alcançados em sua integralidade.

Os três próximos capítulos tratam da temática sobre a constituição da identidade de crianças em instituições escolares. As autoras Rafaela Bacelar Santos e Cristina Teodoro, com o texto **“Eu gosto mais dos branquinhos”: interações, brincadeiras e pertencimento étnico-racial nas narrativas de crianças de séries iniciais do ensino fundamental**, apresentam resultados parciais de uma pesquisa realizada para compreender como e com que frequência as crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, selecionavam seus pares em suas interações e brincadeiras, considerando seus pertencimentos étnico-raciais. Como estratégias de mediação com as crianças e para geração de dados, foram priorizados os seguintes procedimentos: observação, entrevista-conversa, imagens e desenhos. Para as autoras, foi possível verificar que as crianças já apresentavam, além de habilidades para se identificar e identificar seus pares, segundo o pertencimento étnico-racial, elas os selecionavam a partir de seus pertencimentos étnico-raciais, ou seja, estabeleciam suas interações tendo como base uma sociedade na qual a imagem do negro é constantemente posta como negativa e, conseqüentemente, recorrem a um exemplo de “ser humano”, tendo como referência (universal) o branco. As crianças, em sua maioria, tenderam a uma preferência por crianças pertencentes ao grupo étnico-racial branco, para interagir e brincar, demonstrando, assim, uma plena apropriação e reprodução tanto da histórica racialização quanto do preconceito, fatores presentes na sociedade brasileira.

A autora Cintia Cardoso, por meio de uma pesquisa inédita no Brasil, apresenta, no capítulo **“Expressões da Branquitude em contextos de Educação Infantil: apontamentos de um percurso de pesquisa”**, parte dos resultados de sua pesquisa de mestrado que visou, entre outros objetivos, problematizar a branquitude como sistema de dominação racial e seus impactos

no contexto da Educação Infantil. Com a pesquisa, objetivou-se contribuir com estudos sobre raça na Educação Infantil de maneira relacional, tendo o branco como foco, por meio da análise sobre as maneiras pelas quais a branquitude pode “escrever” um modo de ser no espaço, impedindo que as experiências educativo-pedagógicas sejam positivas para todas as crianças. Nesse sentido, metodologicamente, a etnografia permitiu capturar, desde dentro, os elementos implicados no processo pedagógico da instituição, tendo como principais resultados a materialização do branco como norma referencial para as crianças pautarem suas relações. A autora ressalta que as crianças brancas contavam com vantagens materiais e nas representações simbólicas quando articuladas com práticas pedagógicas que reiteraram um único lugar para elas: o de destaque, o de positividade, indicando que a branquitude modela as estruturas, assim como o silêncio e a omissão impedem que a educação para a equidade racial seja elemento constituinte das práticas pedagógicas.

Para as autoras Edmacy Quirina de Souza e Maria Walburga dos Santos, com capítulo **Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil**, desenvolvido a partir de um recorte de discussões da tese de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos – UFSCar no ano de 2016, foi possível detectar que durante a visitação às instituições de educação infantil (creche e pré-escolas) do município de Itapetinga-BA, os espaços educativos apresentavam uma decoração de personagens brancos, onde havia um contingente de crianças maciçamente negras (pretas e pardas). Para elas, a escola ao assumir uma decoração majoritariamente com personagens brancos em um contexto social de pessoas negras, apresenta uma proposta eurocêntrica, negando a negritude das crianças e de seus/suas profissionais. Tais argumentações estão baseadas nas análises realizadas a partir dos discursos produzidos nas creches e pré-escolas, veiculados, em linguagem não verbal, nos painéis, cartazes, murais e outros suportes que ornamentavam os espaços infantis; e os discursos produzidos pelas crianças e professoras, mediante outros tipos de linguagens, como gestos.

O capítulo escrito pelas doutoras Elisabete Figueroa dos Santos e Clélia Prestes, intitulado **“Estratégias de promoção de saúde mental de crianças negras na primeira infância”**, contribui com as reflexões apresentadas pelas autoras anteriormente mencionadas, já que elas partiram do questionamento de “quais as estratégias de promoção de saúde, especialmente saúde mental, voltadas às crianças negras na primeira infância?”, o objetivo da pesquisa foi descrever as estratégias identificadas e analisar como as relações raciais (des)aparecem ao longo dos trabalhos (na identificação do público, referências, discussão dos resultados), e, ainda, identificar as *interfaces* com discussões acadêmicas, dos movimentos sociais e das políticas públicas. Elas

discutiram a reticência na produção da literatura brasileira sobre a saúde mental de crianças negras e, com base nos achados, ponderaram os efeitos da parentalidade e da socialização racial sobre o enfrentamento do racismo ao qual as crianças são expostas, bem como possibilidades de intervenções focadas na promoção de processos de resiliência em crianças negras. As autoras evidenciaram que táticas de socialização racial, agência grupal, orgulho e empoderamento estão associadas a resultados positivos para crianças e jovens negros, os estudos apontam a necessidade de que programas de prevenção incluam informações para figuras parentais negras sobre a importância de se utilizar estratégias específicas para preparar as crianças negras, independentemente da dinâmica racial em seus contextos de convívio social.

Para concluir, apresentamos as contribuições discutidas nos dois últimos capítulos, as quais, de alguma maneira, trazem possibilidades tanto de conhecer outros modos de ser criança, considerando seus pertencimentos étnico-raciais; quanto a necessidade e a importância de formulação e desenvolvimento de estratégias políticas direcionadas, particularmente, à formação continuada, via gestões públicas cujo compromisso é desenvolver o respeito às crianças e aos seus marcadores sociais da diferença.

Assim, Maristela Della Flora e Patrícia de Moraes Lima, no capítulo “**Se essa rua fosse minha... Conhecendo as diferentes experiências das infâncias na comunidade Chico Mendes**”, apresentam resultados da pesquisa vinculada a um projeto de extensão, desenvolvido na Comunidade Chico Mendes, um dos territórios eminentemente negro da cidade de Florianópolis/SC. Por meio de uma etnografia, as pesquisadoras observaram as crianças habitando o espaço da rua com suas brincadeiras, experienciando outra possibilidade de vivenciar infâncias. Visando, no processo da pesquisa, pensar o tempo e o espaço na relação das crianças com a rua. No decorrer, as autoras foram conhecendo as diferentes experiências das infâncias naquela comunidade. As formas como as crianças, naquele espaço, se organizam, nos apontam outras possibilidades de compreender suas culturas infantis, recolocando o olhar do adulto no interior das relações comunitárias. Estar no lado de dentro da comunidade foi encontrar diferentes culturas, seja na rua, nas pipas, na areia, nas casinhas, ou nas bolinhas de gude, tudo isso constitui um encontrar com infâncias... Assim, segundo elas, o olhar pôde compor e mirar outras formas de encontro com as infâncias em contextos populares, organizados por processos históricos em nosso país de segregação racial e territorial, formas que atuam para subalternização das populações negras, mas que, por entre suas cartografias, nos apresentam outras formas de re(existências), as quais se materializam nas ruas, em seus modos de vida, toda uma geografia de relações e culturas as quais pertencem.

Para fechar, mas não para concluir, as autoras Eduarda Souza Gaudio, Karine Zimmer e Tháís Regina de Carvalho apresentam, no capítulo intitulado **“Relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil: uma análise da oferta de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”**, uma análise da oferta dos cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no que tange às relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil. As análises, por elas conduzidas, constatarem a presença importante de cursos que versam a respeito das relações étnico-raciais e de gênero, bem como a ampliação e a diversificação das temáticas e as perspectivas, reconhecendo, assim, a formação continuada como um espaço potente de estudos, pesquisas, reflexões, aprofundamentos e planejamentos das relações educativo-pedagógicas constituídas nas instituições. Para elas, a partir da institucionalização da educação das relações étnico-raciais em âmbito nacional e municipal, a política tem contribuído para ampliação de ações e práticas antirracistas nos contextos educativos da rede. Para fechar, elas mencionam ser necessário que a diversidade, assumida como um princípio educativo da RMEF, esteja contemplada efetivamente em todos os programas dos cursos de formação continuada, a partir de uma perspectiva interseccional que reconheça a importância dos marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade na constituição das infâncias.

Axé e boa leitura!

“REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA E INTERSECCIONALIDADE: O QUE AS PESQUISAS TÊM APONTADO?”

Fabiana de Oliveira¹

Resumo: As perspectivas produzidas na modernidade envolvendo a racialização e a normalização afetaram o nosso modo de olhar para a infância, assim, o objetivo da presente reflexão é compreender como as pesquisas têm considerado a interseccionalidade enquanto uma categoria analítica e metodológica no estudo das crianças a partir da chave da diferença considerando a diversidade de contextos que as fazem viver diferentes infâncias. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa-bibliográfica. O seu desenvolvimento nos permitiu conhecer de maneira mais ampla as contribuições que outros pesquisadores já trouxeram para nossa temática de interesse envolvendo infância e interseccionalidade. As pesquisas analisadas nos ajudaram a olhar para as crianças considerando as relações de poder que se apresentam na trama da articulação entre os marcadores sociais de diferença como raça, classe, gênero, religião, região geográfica, etc. que precisam ser consideradas pelas instituições educativas formais e não-formais, pelo sistema judiciário, ou seja, por todas as instituições que reverberam o racismo estrutural e que se institucionaliza.

Palavras-Chave: Infância; Interseccionalidade; Pesquisas.

Introdução

O objetivo da presente reflexão é compreender como as pesquisas têm considerado a interseccionalidade enquanto uma categoria analítica e metodológica no estudo das crianças a partir da chave da diferença considerando a diversidade de contextos que as fazem viver diferentes infâncias.

Contudo, para fazermos essa reflexão é importante situarmos a produção de dois conceitos considerados categorias chaves para entendermos o modo de construção da concepção de criança negra a partir das ideias de racialização e normalização (normatividade). Para isso, utilizaremos principalmente as contribuições de Anibal Quijano para pensarmos essa questão da racialização e Michel Foucault para pensarmos nessa produção da anormalidade.

Quijano (2005), mostra-nos como a América (e isso nos incluiu) se tornou o primeiro “espaço/tempo” constituinte do que se cunhou denominar de modernidade pelos europeus a partir de dois processos recíprocos: a ideia de raça como um elemento de dominação e o controle do trabalho, dos seus recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial (tendo a Europa sua sede central) e isso só pode se justificar pela colonialidade do poder que leva à colonialidade do ser. A ideia de raça foi o fundamento para a justificativa à dominação e transformação de um povo em objeto, em escravo.

¹Doutora em Educação. Professora e Pesquisadora Associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). E-mail: fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Assim, “raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçados mutuamente (...) A distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo de todo o período colonial” (QUIJANO, 2005, p. 118-119). Algo que identificamos ainda hoje quando pensamos no lugar ocupado pela maioria dos negros (pretos e pardos) na nossa sociedade brasileira.

Essa estratificação/classificação a partir da ideia de raça só foi possível a partir da produção da branquitude tornando os brancos a raça dominante, pois “a associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Essa dominação ocorreu em vários âmbitos considerando o importante papel exercido ainda pelo eurocentrismo considerado enquanto matriz universal com a hegemonia sobre “o controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Os outros considerados primitivos/não-civilizados foram construídos a partir desta perspectiva foram silenciados. Neste sentido, Grada Kilomba (2019) nos coloca algumas questões importantes: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?

Associado a estes questionamentos temos a questão colocada por Gayatri Spivak (1995) “Pode a subalterna falar?” E a resposta dada é não! Justamente para nos levar à reflexão sobre o grande desafio de recuperar a voz da subalterna nesta lógica, há uma ausência destas vozes no centro, pois vivem na marginalidade que leva ao seu silenciamento.

Apesar dos debates a respeito da modernidade incluírem a discussão acerca do racismo, segundo Gilroy (2001, p. 109), a cultura expressiva da diáspora africana e a prática da escravidão racial são constantemente esquecidos. Diante disso, o autor propõe “uma reavaliação da relação entre modernidade e escravidão a partir de uma revisão das condições nas quais os debates sobre a modernidade têm sido elaborados” (ibid). Já que a escravidão e o sistema de plantation são vistos como antiguidade e sistemas pré-capitalistas de produção e dominação. Mas não o são, pois são sistemas modernos e de desenvolvimento do capitalismo no mercado mundial.

Essa reconceitualização implica considerar a escravidão racial como parte interna à modernidade e vendo a experiência escrava como algo que marcou os negros como o primeiro povo realmente moderno, pois para ele a vida moderna começa com a escravidão, como uma tentativa de repensar a modernidade por meio da história do Atlântico negro e da diáspora africana (GILROY, 2001, p. 61).

Contribuindo com esta reflexão Maldonado-Torres (2020) nos mostra a importância de olharmos para o tempo a partir de uma perspectiva mais longa, pois caso contrário, poderá

ocorrer o que Gilroy (2001) nos chamou a atenção: de considerarmos a escravidão e a colonização como algo do passado. Mas definitivamente, não! Então, Maldonado-Torres (2020) nos diz que “os grupos colonizados experimentam parte da história não como um passado, mas como um presente vivo” (p. 27-28).

Neste sentido, Maldonado-Torres (2020) nos traz os conceitos de colonialismo moderno e colonialidade sendo respectivamente compreendidos como: o primeiro, “modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”” (p. 35); e, o segundo, “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (p. 36). Assim, não nos é permitido esquecer os efeitos e os resquícios ainda vividos pela prática da escravidão e a colonialidade.

Entretanto, é no conceito de colonialidade do ser que nossa reflexão se ancora para pensarmos na produção da concepção de criança negra, na produção de uma subjetividade ausente, na negação da sua humanidade, na invenção do “outro”. Catherine Walsh traz a contribuição de Fanon relacionando o colonialismo e a produção da não-existência para determinados grupos, pois “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON apud WALSH, 2005, p. 22).

No contexto das relações de poder na constituição dos campos das ciências humanas e da natureza podemos compreender o modo como essas ciências contribuíram para a construção do outro subalternizado, inclusive da justificação do próprio colonialismo tendo a Europa como o padrão (MIGNOLO, 2005; CASTRO-GOMEZ, 2005). Neste sentido, Foucault (2005) nos trará elementos para pensarmos a formação dessa sociedade normalizadora ou disciplinar.

A formação da sociedade disciplinar pode ser caracterizada segundo Foucault (2002:81) pelo aparecimento de um fato: a reforma (a reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo). A partir disso, a infração (o crime) passou a não ter nenhuma relação com a falta moral ou religiosa, mas se transformou em uma ruptura com a lei estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político.

Assim, “o crime não é algo aparentado com o pecado e com a falta; é algo que danifica a sociedade; é um dano social, uma perturbação, um incômodo para toda a sociedade (...) é o inimigo social” (ibid, p.81). E, a partir disso, “a penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente tem em vista menos a defesa geral da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos” (ibid).

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle sobre o que os indivíduos podem fazer, do que estão na iminência de fazer.

Assim, de acordo com Foucault (2002:86) “é assim, que no século XIX, desenvolve-se em torno da instituição judiciária uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc (...) com a função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades”. Essa forma de penalidade não pertence ao universo do Direito, é uma ideia nascida paralelamente à justiça, pois é uma prática dos controles sociais (Foucault, 2002:99).

Diante disso, “é preciso estudar o poder fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação” (Foucault, 2005:40). As disciplinas possuem um discurso próprio, mas um discurso que não se refere ao judiciário, mas sim, à norma, pois seu discurso é alheio ao da lei.

As disciplinas são criadoras de aparelhos de saber e de campos múltiplos de conhecimentos (...) Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das Ciências Humanas (Foucault, 2005:45).

Assim, de acordo com Foucault (2005) as técnicas da disciplina invadiram o direito e os procedimentos de normalização colonizaram cada vez mais os procedimentos da lei e configuraram o que o filósofo denominou de sociedade disciplinar ou normalizadora.

Com a sociedade disciplinar descobre-se o corpo como objeto e alvo de poder e, esse poder é produtivo, ele produz subjetividades; produz corpos, pois se manipula, se modela, se treina, se controla. Segundo Foucault (2002^a:117) na segunda metade do século XVIII “o soldado tornou-se algo que se fabrica: de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa”.

Uma trama de subjetivação, que lhe confere um dado lugar, uma subjetividade e práticas que a governam e que produzirão a criança 'normal', sadia, educada, 'brincante', cuidada no seio de uma família que lhe assegure um ambiente de afeto e com segurança moral e material e a criança 'anormal' (em conflito com a lei; a criança-risco; ou delinquente).

Ao mesmo tempo em que o dispositivo separa as crianças por meio da norma entre 'normais e anormais', ele as une, as homogeneiza enquanto 'capital humano do presente', como um grupo que consome (ou seja, enquanto consumidoras), e também, enquanto 'acumulação do capital' (o adulto produtivo) que não importa a cor, o sexo, a nacionalidade, pois segundo Foucault (2002^a:154) “o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças ajustando-as umas às outras”.

Neste sentido, a reflexão apresentada busca trazer elementos para se pensar as crianças e as infâncias a partir de outras lógicas por meio da contribuição da chave da diferença e da interseccionalidade.

O conceito de interseccionalidade

As perspectivas produzidas na modernidade envolvendo a racialização e a normalização afetaram também o nosso modo de olhar para a infância. A partir do século XVIII tivemos a criação de um aparato discursivo em torno da infância: pedagogos, filósofos, psicólogos, médicos, religiosos etc.

A produção da ideia de uma natureza infantil produzindo uma infância moderna, abstrata, universal que desconsidera os determinantes da estrutura social. Assim, de acordo com Kramer (2005) “la idea de infancia moderna fue universalizada sobre la base del padrón de niños de las clases medias, y de criterios de edad y de dependencia del adulto característicos de su inserción específica en el interior de esas clases” (p. 35).

A ideia da existência de um padrão/de uma normatividade nos leva a produção dos que desviam desse padrão de infância moderna, justificando pensarmos a partir da chave da diferença. Diferenças que abrem possibilidades de “devir outra coisa”, abre possibilidades de mutações na concepção moderna de infância. A concepção moderna de infância na qual se tem pautado a escola marca os corpos negros infantis a partir da identidade que lhe atribui ao seu corpo negro, à sua pele que historicamente foram marcados pela colonialidade. Essa perspectiva povoa nosso imaginário sobre a infância produzindo um pensamento representacional/dogmático baseado numa racionalidade cartesiana que coloniza nossas percepções diante de nossas crianças e de suas infâncias.

A partir da lógica das diferenças, é possível pensar a infância enquanto possibilidade de um pensamento-outro, reivindicando assim, um pensamento de infância sem uma forma, um modelo contra a violência desse pensamento produzido/naturalizado sobre o que seja a infância da criança negra. Um pensamento sem forma, que seja decolonial nos abre possibilidades de alteração da realidade enquanto um processo de resistência.

A partir do enfoque dos Estudos Sociais da Infância, especificamente, da Sociologia da Infância estamos compreendendo que as questões de idade e raça são preponderantes ao incidir sobre o modo como as crianças vivem suas infâncias. Dessa forma, as questões etárias e de raça, bem como, classe e gênero são marcadores sociais de diferença e constituem-se como categorias de articulação e de interseccionalidades.

Collins e Bilge (2021) defendem que as décadas de 1960 e 1970 foram muito importantes para a construção da ideia de interseccionalidade gestada no contexto dos movimentos sociais,

considerando que as ideias centrais presentes na perspectiva interseccional são desigualdade social, a relacionalidade, o poder, a injustiça social, o contexto social.

Considerando estes movimentos sociais podemos citar o papel das mulheres de cor nos Movimentos Black Power, Red Power, libertação dos chicanos, bem como, de acordo com Collins e Bilge (2021), dos movimentos asiático-americanos em bairros segregados por conta de sua raça e etnia.

Desta forma, podemos encontrar as ideias da interseccionalidade em várias publicações e documentos do feminismo negro a partir de um histórico. Citaremos alguns exemplos como: a publicação de Frances Beal de 1969 cujo título é “Risco Duplo: ser mulher e negra”. Beal articula raça, gênero e capitalismo nas suas reflexões demonstrando a opressão interseccional vivida pelas mulheres negras.

Em 1970 tivemos a publicação de uma coletânea organizada por Toni Bambara denominada “A mulher negra”. A obra traz vários ensaios importantes do feminismo negro e levanta a questão que a mulher negra somente se libertaria sem as opressões de raça, classe e gênero.

E, para finalizarmos este histórico é importante trazer a Declaração Feminista Negra de 1977 elaborada pelo Combahee River Collective (CRC). A declaração enfoca as opressões de racismo, patriarcado e capitalismo a partir de uma relação sistêmica. Collins e Bilge (2021) nos apresentam alguns vocábulos que passaram a ser utilizados para designar interseccionalidade e foram os seguintes: “risco”, “duplo risco”, “triplo risco”, “múltiplos riscos”, “sistemas de opressão interligados”.

No final da década de 1980 e início da década de 1990 tivemos uma institucionalização do conceito que ganhou força no ensino superior a partir da publicação do artigo de Kimberlé Crenshaw com o artigo “Mapeando as margens: interseccionalidade, política identitária e violência contra as mulheres de cor” (COLLINS; BILGE, 2019). Crenshaw (2002) assim conceituou interseccionalidade como podendo ser definida como a articulação de um ou mais fatores que representam formas de subordinação social como o sexismo, o patriarcalismo, o racismo.

Metodologia

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa-bibliográfica. O seu desenvolvimento nos permitiu conhecer de maneira mais ampla as contribuições que outros pesquisadores já trouxeram para nossa temática de interesse envolvendo infância e interseccionalidade.

O método também possibilita segundo Ferreira (2002) informar a própria comunidade científica o que tem se produzido cientificamente na área de interesse.

A pesquisa de caráter bibliográfico do estado do conhecimento traz o desafio de mapear e discutir acerca de produções acadêmicas produzidas. Assim optou-se pela escolha do site BDTD/ibict² (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia), pois nos possibilitou o acesso à teses e dissertações de diferentes áreas e décadas.

Utilizou-se dois descritores para realizar as buscas com duas palavras-chave cada, sendo que no primeiro descritor utilizamos as seguintes palavras-chave: “educação infantil e interseccionalidade” encontrando 17 resultados, deste total selecionamos 4 pesquisas e foram excluídas 13. No segundo descritor utilizamos as palavras-chave “infância e interseccionalidade” e chegamos num total de 27 pesquisas encontradas, sendo também selecionadas 4 pesquisas e excluídas 23, considerando que destas 8 já haviam aparecido também na pesquisa do primeiro descritor. As exclusões foram feitas considerando as pesquisas que não tinham as crianças como sujeitos e quando o tema infância não era objeto de estudo das mesmas.

Na presente reflexão estamos nos pautando na delimitação de idade presente no conceito de infância da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, de 1989, considerando a faixa etária de 0 a 18 anos. Devemos pontuar que há outras delimitações etárias existentes, mas enquanto opção teórica e metodológica adotamos a mencionada na Convenção, pois para refletirmos acerca das condições de vida das crianças negras é preciso também considerar sua situação até a idade que antecede sua maioridade.

É importante pontuar que a pesquisa foi feita sem incluir um filtro referente a um período temporal. Sendo assim, aqui apresentamos o total de pesquisas realizadas até o momento e que foram possíveis de serem levantadas a partir dos descritores utilizados e dos critérios de seleção específicos. A seguir apresentaremos um quadro com as pesquisas encontradas:

Quadro 1 . Pesquisas relacionadas à infância e interseccionalidade.

| Título | Autor/a | Orientador/a | Tipo | Ano | Instituição | Programa |
|---|--------------------------|---------------------|-------------|------------|--------------------|---|
| Mas essa criança não tem perfil de abrigo!: problematizações sobre raça, gênero e pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes | Tatiana Oliveira Moreira | Giovanna Marafon | Dissertação | 2019 | UERJ | Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana |

| | | | | | | |
|---|----------------------------------|------------------------------------|-------------|------|---------------------------------------|--|
| Violências invisibilizadas: estudo sobre o Programa Jasmim de Assistência à Violência (PAV) do Distrito Federal | Clementina Araújo Bagno da Silva | Breitner Luiz Tavares | Dissertação | 2019 | UNB | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação |
| Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil | Artur Oriel Pereira | Ana Lúcia Goulart de Faria | Dissertação | 2020 | UNICAMP | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| Socioeducação: uma invenção (de) colonial | Isadora Dias Gomes | Veriana de Fátima Rodrigues Colaço | Tese | 2020 | Universidade Federal do Ceará (UFC) | Programa de Pós-Graduação em Psicologia |
| Trajetórias atravessadas: uma análise interseccional para a proteção das meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas | Corinne Sciortino | Gisele Guimarães Cittadino | Tese | 2020 | PUC-RIO | Programa de Pós-Graduação em Direito |
| Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?: diferenças e desigualdades na educação infantil durante a pandemia de COVID-19 | Isabella Brunini Simões Padula | Ana Lúcia Goulart de Faria | Dissertação | 2021 | UNICAMP | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| Pesquisando com o telescópio invertido: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em uma creche litorânea | Vivian Collela Esteves | Ana Lúcia Goulart de Faria | Dissertação | 2021 | UNICAMP | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na educação infantil” | Giceli Carvalho Batista Formiga | Dinamara Garcia Feldens | Tese | 2022 | Universidade Federal de Sergipe (UFS) | Programa de Pós-Graduação em Educação |

A partir disso organizamos o material por meio de leituras e fichamentos. Estes fichamentos contêm os apontamentos das categorias que foram sendo encontrados nos documentos. De acordo com Gomes (1994, p.70) “as categorias podem ser definidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados”.

As categorias de análise foram estabelecidas a partir de um princípio único de classificação por meio dos assuntos recorrentes nos documentos, sendo que no conjunto de categorias todos os princípios, artigos e dissertações foram incluídos, mas considerando que nenhum artigo, princípio e dissertação fossem colocados em mais de uma categoria.

Assim, para o desenvolvimento da análise documental realizamos o seguinte percurso: realização do levantamento bibliográfico (qualitativo considerando a consideração dos assuntos recorrentes); organização do material (leitura e fichamentos); seleção de variáveis ou termos-chave; análise dos dados foi feita considerando os termos-chave identificados anteriormente buscando formar unidades de análise (que podem ser compreendidas como núcleos de significado que operacionalizam um conjunto de assuntos).

Para a análise dos dados foram feitas análise de conteúdo que segundo Gomes (1994) abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Ou seja, foram feitas: a ordenação dos dados (mapeamento dos dados obtidos), classificação dos dados (com base no que é relevante nos textos elabora-se as categorias específicas) e análise final (articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa com base nos objetivos e na questão de pesquisa) (Minayo, 1992 apud Gomes, 1994).

Discussão dos Dados

A pesquisa realizada nos mostrou que os estudos, objetos de análise, foram desenvolvidos entre os anos de 2019 a 2022. Assim, é importante pontuar que o levantamento na base de dados utilizada foi feito sem incluir um filtro referente a um período temporal. Sendo assim, aqui apresentamos o total de pesquisas realizadas até o momento e que foram possíveis de serem levantadas a partir dos descritores utilizados e dos critérios de seleção específicos totalizando oito pesquisas, nos levando a afirmar que o conceito de interseccionalidade apesar de ter sido introduzido na academia a partir da década de 90, principalmente nos Estados Unidos, ainda é pouco considerado no desenvolvimento das pesquisas no campo da infância e da educação infantil.

No ano de 2019 encontramos duas dissertações; no ano de 2020 tivemos uma dissertação e duas teses; em 2021 encontramos 2 dissertações e em 2022 tivemos uma tese, totalizando assim cinco dissertações e três teses. Pensando em evolução temporal, o quantitativo encontrado nos mostra uma certa manutenção nas pesquisas realizadas variando entre uma ou duas pesquisas em cada ano, deste modo, não apresentando um aumento nestes três anos analisados.

Quanto à área dos Programas em que foram desenvolvidas estas oito pesquisas encontramos o seguinte resultado: quatro Programas de Pós-Graduação em Educação e respectivamente uma pesquisa nos seguintes Programas de Direito, Psicologia, Políticas Públicas

e Formação Humana; e Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação. A área de educação possui um maior número de pesquisas e encontramos também uma variedade de áreas do conhecimento que demonstram um uso amplo do conceito de interseccionalidade contribuindo para se pensar a infância a partir de diferentes campos.

Estes Programas de Pós-Graduação fazem parte das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com três pesquisas; as demais universidades com uma pesquisa cada sendo as seguintes: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UNB), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Sergipe (UFS).

As pesquisas compõem um conjunto de estudos realizados em três regiões do país, sendo sudeste, centro-oeste e nordeste. O sudeste com Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); o centro-oeste com a Universidade de Brasília (UNB) e o nordeste com as universidades Federal do Ceará (UFC) e Federal do Sergipe (UFS). Totalizando quatro instituições públicas estaduais e duas instituições públicas federais. Não encontramos nenhuma pesquisa nos estados do norte e sul.

Um aspecto central para a pesquisa realizada foi analisar o modo como o conceito de interseccionalidade foi apresentado nos estudos analisados, bem como, conhecer os referenciais teóricos utilizados nas dissertações e teses.

É possível afirmar que em cinquenta por cento dos trabalhos analisados, o conceito de interseccionalidade foi discutido e articulado ao desenvolvimento da pesquisa, inclusive os/as pesquisadores/as buscaram traçar um histórico do conceito por meio da contribuição do Movimento Feminista Negro trazendo o discurso emblemático de Sojourner Truth, bem como outras feministas negras como Toni Bambara, Alice Walker, Audre Lorde, bell hooks, Angela Davis, Patrícia Hill Collins, Silma Birge, e também, as brasileiras Sueli Carneiro e Lélia González.

De modo geral, em todas as pesquisas analisadas o nome de Kimberle Crenshaw foi citado e, em alguns casos desconsiderou-se o histórico do surgimento do conceito por meio do Movimento Feminista Negro antes de ser nomeado por Crenshaw. Assim, podemos considerar como uma hipótese de análise que o conceito se popularizou ganhando lugar na academia, mas em muitas pesquisas ainda não se constitui como uma ferramenta teórica e metodológica.

² Site disponível em: <http://bdtd.ibict.br>

Em relação às publicações utilizadas que trouxeram contribuições às pesquisas sobre o conceito de interseccionalidade, podemos citar as seguintes:

| Autoria | Título | Tipo |
|---------------------------------------|--|-------------|
| AKOTERINE, Carla. | O que é Interseccionalidade? | Livro |
| BRAH, Avtar. | Diferença, diversidade, diferenciação. | Artigo |
| CARNEIRO. Sueli. | Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. | Livro |
| COLLINS, Patrícia. Hill. | O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. | Artigo |
| COLLINS, Patrícia. Hill. | Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. | Artigo |
| COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. | Intersectionality. | Livro |
| CRENSHAW, Kimberle. | Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. | Artigo |
| CRENSHAW, Kimberle. | Documento para Encontro de Especialistas em Discriminação Racial relativos ao Gênero. | Artigo |
| CRENSHAW, Kimberle. | A interseccionalidade na discriminação de Raça e Gênero. Cruzamento Raça e Gênero. | |
| DAVIS, Angela. | Mulheres, Raça e Classe. | Livro |
| GONZÁLEZ, Lélia. | Por um feminismo afrolatinoamericano | Artigo |
| HOOKS, Bell. | Teoria Feminista: da Margem ao Centro. | Livro |
| LORDE, Audre. | Sister Outsider - essays and speeches by Audre Lorde. | Livro |

Dentre as publicações mais citadas temos livros em maior quantidade e os artigos em número menor que compõem um referencial teórico importante para se refletir sobre a interseccionalidade.

Considerações Finais

Ao finalizarmos esta reflexão podemos afirmar que as contribuições do Movimento Feminista Negro ao questionar a construção da ideia do que seja uma mulher, sendo esta neste padrão/modelo da mulher branca, podemos também pensarmos sobre o questionamento da produção da ideia moderna de infância que também é um padrão/modelo de infância e de criança para darmos espaço para as crianças que vivem as suas infâncias intersectadas pelas questões de raça, classe, gênero, religião, região, nacionalidade, etc.

A partir da análise dos estudos podemos concluir que a consideração da interseccionalidade envolvendo a infância ainda é um campo em aberto e que nos apresenta possibilidades de ampliação a partir de novas pesquisas considerando o número baixo de estudos envolvendo interseccionalidade e infância considerando a especificidade da discussão aqui proposta, bem como as palavras-chave para a busca e a base de dados utilizadas. Uma outra pesquisa poderá trazer novos dados que poderão ser complementares à limitação do presente estudo.

As pesquisas analisadas nos ajudaram a olhar para as crianças considerando as relações de poder que se apresentam na trama da articulação entre estas diferenças que precisam ser consideradas pelas instituições educativas formais e não-formais, pelo sistema judiciário, ou seja, por todas as instituições que reverberam o racismo estrutural e que se institucionaliza.

Quando consideramos os indicadores sociais como, por exemplo, O Relatório “30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil” do ano de 2019 apresenta alterações importantes nas desigualdades vivenciadas pelas crianças no Brasil, mas continua confirmando os dados apresentados em relatórios anteriores sobre privação e privações múltiplas que possuem suas maiores taxas entre as crianças negras, ou seja, os desafios para superação das desigualdades e garantia da efetivação dos direitos das crianças negras ainda continuam em risco. Dessa forma, quando consideramos as questões etárias e raciais articuladas à classe social, encontramos um resultado que gera diferenciações e, conseqüentemente, exclusões e vulnerabilidades na vivência das infâncias brasileiras.

Dessa forma, as questões etárias e de raça, bem como, classe e gênero são marcadores sociais de diferença e constituem-se como categorias de articulação e de interseccionalidades. Segundo Akotirene (2020, p. 20) “há o cruzamento e a coalizão destas estruturas de opressão”. Portanto, não se pode hierarquizar opressões.

Estes fatores criam experiências distintas como já foi dito anteriormente, pois “determinam a forma e intensidade com que os indivíduos serão discriminados, explorados e oprimidos” (Hooks, 2019, p. 48). Assim, considera-se que as identidades são forjadas a partir de diferentes tipos de opressões que assolam as crianças que vivem diferentes experiências de vida em razão de estarmos numa sociedade sexista, racista, classista, patriarcal.

Referências Bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

COLLINS, Patricia. H & BILGE, Silma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, *Estudos feministas* 1, p.171-189, 2002.

FERREIRA, Norma. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII. n° 79, p257-272 agosto, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 26ª edição. Petrópolis: Vozes. 1987.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34/UCAM. 2001. MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERBARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; & GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

hooks, bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017175137.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. 2019. Disponível em: www.unicef.org/brazil/ Acessado em 01/07/2020.

‘EU NÃO QUERO ME CASAR COM UMA MENINA PRETINHA’: INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL’

Nubea Rodrigues Xavier
<http://lattes.cnpq.br/0929086512880572>
nubea.xavier@uem.br

Flávio Santiago
<http://lattes.cnpq.br/2223834801342440>
santiago flavio2206@gmail.com

Claudemir Dantes
<http://lattes.cnpq.br/8647601002763378>
claudemirsilva@ufgd.edu.br

Resumo: O artigo tem como objetivo entrecruzar uma pesquisa etnográfica com crianças de zero a três anos, em uma creche da região metropolitana de Campinas (SP)¹, e uma pesquisa realizada através de registros pedagógicos de professoras, acerca de crianças de 3 a 5 anos de uma Instituição de Educação Infantil (CEI)² da cidade de Dourados/MS, apresentando as intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero, obtidas no cotidiano de duas instituições públicas distintas ao longo de um ano letivo. O trabalho não visa a tecer comparação entre as pesquisas, mas procura construir um diálogo a fim de demonstrar como os contextos se encontram, principalmente no que diz respeito aos aspectos relacionados à intersecção dos marcadores sociais de diferença.

Palavras-chave: infâncias; racismo; étnico-racial; intersecção.

Introdução

O propósito deste artigo é discutir as relações étnico-raciais³ e de gênero por meio de uma perspectiva interseccional, a partir da compreensão de crianças de zero a cinco anos de duas instituições infantis distintas: uma na zona metropolitana de Campinas (SP) e outra na cidade de Dourados (MS), sob dois vieses. O primeiro, pela etnografia realizada pelo pesquisador Santiago (2020), e o segundo, a partir dos registros feitos pelas professoras na pesquisa de Xavier; Dantes; Sarat. (2021).

O conceito de interseccionalidade não tem sua origem “academicista” no Brasil, mas nos Estados Unidos, ganhando popularidade na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001.

¹ Pesquisa realizada durante o doutoramento do autor Flávio Santiago. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_3d37be48fac36e5c4f498fe052528d38.

² Serão utilizados os Registros das professoras de Educação Infantil publicados no Educação, direitos humanos e inclusão. Curitiba: Íthala, 2021. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2022/01/e-book-educacao-direitos-humanos-e-inclusao.pdf>

³ Optamos em substituir o termo raça por relações étnico-raciais, como uma forma de enfrentamento político, cultural e social. (GOMES, 2005).

Crenshaw (2002) foi uma de suas criadoras e afirma que as intersecções entre raça e gênero contribuem de maneira efetiva para estruturar a vida de mulheres negras e homens negros, sobretudo pelas práticas racistas e sexistas. A autora também destaca que o machismo e o racismo não são os únicos marcadores sociais de diferença que podem ser pautados em uma discussão interseccional. Ademais, pode-se afirmar que esse conceito “[...] é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2018, p. 13).

De acordo com esses pressupostos, a perspectiva da interseccionalidade, na medida em que captura “[...] as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177), é indispensável à análise das hierarquias produzidas e reproduzidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive quando pensamos as culturas infantis, pois as relações construídas refletem problemas oriundos da inter-relação de diferentes categorias; as crianças, desde que nascem, estão inseridas na sociedade (SANTIAGO, 2020). Assim, a interseccionalidade, como aponta Akotirene (2018), visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural de racismo, capitalismo e “cisheteropatriarcado”, permitindo-nos enxergar a colisão das estruturas e a interação simultânea das opressões, além do fracasso do feminismo branco eurocentrado no sentido de contemplar as mulheres negras.

As mulheres negras, quando reivindicaram uma nova forma de se olhar para as relações de gênero, ensinaram que as opressões estabelecidas pelos sistemas sexistas e patriarcais não são elementos que devem ser pensados de modo isolado – a vida não se faz apenas por meio de uma faceta social. Os marcadores, como classe, raça e idade, também influenciam diretamente as vivências e os modos pelos quais os sujeitos estabelecem sua relação na sociedade, tornando fundamental pensarmos o contexto social de uma forma interseccional. “As feministas negras brasileiras, então, inauguram no país um debate em que é possível [...] articular distintas formas de dominação e posições de desigualdade acionadas nos discursos regulatórios” (OLIVEIRA, 2018, p. 35).

A interseccionalidade, segundo Santiago, visa destacar como “as relações historicamente contingentes e específicas a determinada conjuntura constroem modos de vida e legitimam processos de hierarquização” (SANTIAGO, 2019, p. 6); desse modo, “não se pode explicar o racismo abstraindo-o das outras relações sociais” (MELLINO, 2019, p. 117). O olhar feminista negro nos forneceu aportes para problematizar e questionar algumas ações docentes e brincadeiras das crianças observadas durante o trabalho de campo, possibilitando-nos fazer

interpretações dos dados obtidos por meio de novas lentes, que favorecessem pensar os processos de intersecção e suas correlações históricas.

Nesse contexto, articulamos o resultado de duas pesquisas para pensar os aspectos correlacionados ao processo de intersecção; estas pesquisas têm como procedimentos metodológicos a etnografia e o registro pedagógico das professoras de Educação Infantil, nos quais Ostetto (2018) dispõe que ao se escrever acerca do cotidiano vivenciado com as crianças, você avalia o seu percurso pedagógico, aprende e se permite redefinir novas ações ou etapas, refletindo a respeito do trabalho realizado e elaborando um processo de autoria.

A delimitação das faixas etárias entre zero a cinco anos das crianças e os procedimentos analisados forneceram elementos e critérios de maior compreensão das culturas da infância e da autonomia das crianças em relação aos adultos. Não estamos fazendo uma comparação entre as pesquisas, mas procurando construir um diálogo entre os movimentos, a fim de demonstrar como os contextos se encontram, principalmente no que diz respeito aos aspectos relacionados à intersecção dos marcadores sociais de diferença.

Quem São As Crianças e As Professoras Da Pesquisa

A instituição localizada na zona metropolitana de Campinas, em São Paulo, e o Centro de Educação Infantil, na cidade de Dourados, região Sul do estado de Mato Grosso do Sul, tiveram um contato inicial, com o órgão gestor e com a equipe pedagógica de ambas as instituições, respectivamente. Foi protocolado e aceito pelo Comitê de Ética da Unicamp o Termo de Consentimento Livre Esclarecido que permitiu acesso aos registros pedagógicos das professoras.

Os nomes das docentes e das crianças foram substituídos por nomes de origem de ancestralidade negra, em homenagem à cultura e história dos povos africanos⁴. Destaca-se que as crianças foram envolvidas, pois tiveram a explicação do que seria realizado e qual a ação protagonista delas nesse processo.

A pesquisa etnográfica foi realizada em 2017, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), em Campinas, distante do centro da cidade, e apresenta diversidade econômica e racial. O atendimento das crianças foi feito por meio de denominações de agrupamentos, sendo estes I e II em período integral, e agrupamento III em período parcial. O agrupamento I é formado por crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; o agrupamento II é formado por crianças de 1 ano e 6 meses até 4 anos e 1 mês, e o agrupamento III é formado por crianças de 4 anos e 1 mês até 5 anos.

⁴ Nomes foram retirados do site Géledes, disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>

A CEMEI possui duas salas de agrupamento I, três de agrupamento II e seis de agrupamento III. A pesquisa aqui descrita foi realizada com crianças dos agrupamentos I e II.

A partir das fichas individuais das crianças, elaborou-se um perfil sociocultural de suas famílias, que possuíam, em sua maioria, nível de escolaridade do Ensino Médio completo; com poucos tendo nível superior e a média salarial de um a dois salários-mínimos.

No tocante às questões étnico-raciais e de gênero, predominantemente o pertencimento racial das crianças era branco e do sexo masculino.

Os registros pedagógicos das professoras no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) em Dourados foram realizados no ano de 2017, numa instituição que surgiu de um acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), responsável pelo espaço físico, equipamentos e mobiliários e suas manutenções, gerir e pagar despesas de água, luz, telefone local, internet e segurança, cabendo à Prefeitura Municipal de Dourados disponibilizar professores, auxiliares/estagiários, coordenadores, secretárias, cozinheiros, merendeiros, servente, zelador; além do repasse de verba e da merenda escolar.

O atendimento e o quantitativo de bebês e crianças por sala organiza-se da seguinte maneira: Bebês I - 6 (seis) crianças de 04 (quatro) meses a 1 (um) ano; Bebês II - 8 (oito) crianças de 1 (um) a 2 (dois) anos; Maternal I - 12 (doze) crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos; Maternal II - 15 (quinze) crianças de 3 (três) a 4 (quatro) anos; Pré-Escolar - 20 (vinte) crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11(onze) meses, funcionando de segunda a sexta-feira, no período integral das 7h às 17h; no regime parcial das 07h às 11h para bebês e maternal e das 07h às 11h10min para pré-escola, ou ainda, no parcial vespertino, das 13h às 17h para bebês e maternal e das 13h às 17h10min para pré-escola.

No que se refere às questões socioeconômicas desta última, há uma diversidade de faixas salariais que vão desde um até dez salários, por atender funcionários de serviços de infraestrutura e ambiente terceirizados, estudantes, funcionários administrativos e professores universitários, tendo um nível de escolarização de 20% com ensino fundamental, 40% ensino médio e 40% com nível superior, incluindo pós-graduações e doutorados. Em relação às questões de gênero e étnico-racial, há um maior número de crianças do gênero feminino, e inserem-se com um quantitativo de 53% designados como brancos, 40% como pardos, 2% como negros e 5% como indígenas.

A partir das relações de gênero e étnico-raciais, observamos heteronormatividade, como concretização da heterossexualidade, sendo a única e desejável, na qual é reforçada a ideia de gêneros definidos como sexo/gênero-sexualidade/desejo, se alguém nasce com pênis, seria do gênero masculino e diferente disso é aberração ou desvio (XAVIER FILHA, 2015).

Para as famílias e para os responsáveis pelas crianças, há um imaginário de que elas possam estar protegidas ou preservadas do racismo e preconceito. Todavia, sabemos que nas relações e interações sociais elas são demarcadas pelo fenótipo e pela cor, quanto mais retinta a criança, maior serão as subjetividades direcionadas a elas; “no Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão de adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento” (GOMES, 2015, p. 94).

A autora supracitada ressalta que quando o discurso acerca do negro é apresentado pela perspectiva racista, temos distinções demarcadas pela cultura e lugares de poder, ficando as desigualdades como insignificantes, ressaltando a miscigenação racial com destaque a um tipo mais aceitável socialmente, o moreno ou o pardo⁵. No cotidiano infantil, o negro pode ser qualificado como feio ou não desejável, como poderemos observar no item seguinte.

Relatos Registros, Gênero Raça/Cor

As culturas infantis são produzidas por meio das diferentes relações que as crianças estabelecem com o mundo, trazendo também para suas construções os conflitos existentes nos espaços em que convivem. A criança precisa do grupo para se tornar social, sendo necessário experiências múltiplas como uma convivência multiétnica; a falta dessa última pode ocasionar práticas preconceituosas ou discriminatórias, cristalizando aprendizagens baseadas em comportamentos preconceituosos dos adultos à sua volta, dependendo da família, do grupo e do momento histórico que ela partilha.

No cotidiano das instituições infantis, percebemos que o trabalho com bebês e com crianças pequenas demonstra situações mais graves de naturalização no cotidiano do comportamento do adulto, de não discutir ou aprofundar acerca do racismo, em situações de embate, discussões ou xingamento. Para o tom da pele, cabelo ou corpo preto são ofertadas soluções rápidas, sem reflexão, quase sempre favorecendo uma das partes, indicando que crianças negras e bebês negros sofrem mais preconceito nas instituições do que crianças e bebês brancos.

As crianças das instituições analisadas, negras e brancas, não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. As diferenças entre os meninos e as meninas pequenas, suas relações entre elas e eles e os/as adultos/as não são quantitativas, mas qualitativas.

⁵ A classificação do pardo foi categorizada pelo IBGE; um conhecimento científico cristalizado pela ideologia de classificação social com base na raça.

Harbuu, docente negra, participante da pesquisa etnográfica, destaca diferenças e privilégios de umas crianças em relação às outras:

Loirinho, lourinha, do olho claro tem tratamento diferenciado. Aqui é nítido: “Você vai dar banho?”, “Por que ela tem que tomar banho?”, “Ela não precisa tomar banho”. Algum tempo depois, a criança sai banhada, com o cabelo arrumado. Aí eu pergunto: “Por que deu banho nela? Agora dá banho naquela dali, ó”. Porque só a criança loira tem esse privilégio. “Essa criança não precisa tomar banho aqui na escola. Ela toma banho todo dia na casa dela. Agora tem outro aqui, em sua maioria negros, que tava precisando tomar um banho. Por que você não deu?” Você só deu naquela criança loirinha. É assim... é... o negócio é... não é velado... é escancarado o negócio. (informação verbal, Harbuu – docente negra)

Neste depoimento, notam-se práticas racistas, mutilando possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. “Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidade psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura” (SOUZA, 1983, p. 4). A classificação dos sujeitos pelo seu fenótipo fundamenta o preconceito de marca, surgindo um padrão de beleza corporal ideal, branco, e real, negro e mestiço (GOMES, 2017, p. 111).

Ainda no que concerne aos dados da pesquisa etnográfica, sob a perspectiva de gênero e étnico-racial, a partir de um fragmento do diário de campo, uma criança pequeninha negra, ao encontrar o pesquisador na sala, mostra a ele uma boneca preta. A criança Adebanke, em tom interrogativo, aponta e diz que é uma bebê: “Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha”, responde a criança, denotando todo o legado histórico que recai na mulher negra e reverberando nas vivências e experiências das meninas negras.

Esse tipo de percepção constrói um ideário racista que nasce quando se propõem características biológicas como justificativa de desigualdades e comportamentos. Assim, a desigualdade já inerente a qualquer sociedade estratificada em classes sociais foi reforçada pela hierarquia racial (FERNANDES, 2008) e pelo patriarcado. Podemos verificar tal fato nas anotações do diário de campo de Santiago (abril de 2016):

As crianças pequeninhas estavam chegando à creche. Eu estava perto da estante de brinquedos, enquanto as observava entrar na sala e começar a se organizar nos grupos de brincadeiras. Carolina (menina negra pequeninha) se aproxima de mim com uma boneca negra nos braços e me entrega. Sem hesitar, pergunto para ela:

– É a nenê? Vamos fazer ela dormir?

Ela olha pra minha cara e diz:

– Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha!

Um pouco atônito com as palavras que a menina negra pequeninha havia me falado, peguei uma boneca não negra com formatos semelhantes àquela que Carolina havia me oferecido e perguntei:

– O nenê?

Carolina sorri e me diz:

– Sim, é nenê! Faz ela dormir.

Poucos segundos depois, ela viu a colega chegando e saiu correndo para abraçá-la, me deixando com este questionamento: as meninas negras pequenininhas não são nenês? O que representa ser uma menina negra? O que é ser uma nenê negra?

Esse momento da pesquisa deixa o pesquisador Santiago (2020) confuso; seu olhar e a sua interpretação a respeito do processo de construção das intersecções entre a racialização e as relações de gênero começaram a se reestruturar e a ganhar formas. A fala de Carolina fazia ressoar em sua mente o discurso que Sojourner Truth, ex-escravizada negra, proferiu na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Ohio, Estados Unidos, em 1851:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem

– quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?”(TRUTH, 1851 *apud* JABARDO, 2012, s/p).

Quando falamos em fragilidade feminina, de quais mulheres estamos falando? Como aponta Carneiro (2003), a cor negra de homens, mulheres e crianças no Brasil transmuta a epiderme corporal, assumindo um caráter cultural que referencia os processos de “integração” ou não desses sujeitos na sociedade, marcando diretamente as relações raciais, de gênero, de classe e de idade.

O processo de construção das relações de gênero dentro da chave da colonialidade se estabelece de modo diferente entre homens e mulheres brancos, mulheres negras e homens negros: “fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos. Homens colonizados não eram compreendidos como em falta por não serem como-mulheres” (LUGONES, 2014, p. 937).

A colonialidade cria um lugar em que a humanidade não pertence a todos, transformando em coisas aqueles que não pertencem a seu grupo étnico, construindo assim experiências distintas entre os sujeitos que compõem a sociedade. Nesse contexto, ao mesmo tempo que a colonialidade desumaniza as pessoas negras, legitima a construção da superioridade do branco, que representa “o humano”. Por isso, é “preciso evitar o mecanismo das análises apressadas que reproduzem enfoques sem preocupação com a dialética dos processos” (WHITAKER, 2002, p. 09).

A menina negra anuncia uma localização social para a qual as pessoas pretas foram historicamente designadas, apresentando uma intersecção de relações em que os sistemas de raça, classe social e gênero se estabelecem concomitantemente.

Correlacionado ao ocorrido na pesquisa de Santiago (2020), também constatamos uma necessidade de tensionamento dos preconceitos em relação à estética negra; apresentaremos registros pedagógicos da cidade de Dourados, região do sul do estado de Mato Grosso do Sul:

Desde o início do semestre observo que Sharia só vem com o cabelo preso, em forma de tranças. Perguntei se ela não queria que eu soltasse seus cabelos, como vinha fazendo com suas coleguinhas. Todos os dias, em dado momento, paramos para arrumar os cabelos das crianças e cuidar de outros aspectos da higiene pessoal. Sharia nunca me permitiu que tocasse no seu cabelo, mas aos poucos fui perguntado e ela me disse que sua mãe iria brigar caso ela soltasse o cabelo [...] quando a mãe veio buscá-la por que Sara não vinha com o cabelo solto e ela prontamente me respondeu que o cabelo de Sara é muito armado, difícil de pentear e por isso os coleguinhas iriam debochar da criança. (JAHZAR, Maio/2017- crianças de 3 a 4 anos)

O fragmento demonstra situações explícitas do racismo às quais estamos expostos todos os dias. “Como consequência, a autoestima dessas crianças e sua autorrepresentação ficam seriamente abaladas” (CARNEIRO, 2011, p. 76).

Os corpos dos negros escravizados pelos europeus sofreram comparações, como argumento para a criação de um padrão de beleza. A boca, o nariz, a pele e o cabelo foram elementos que cristalizaram de maneira simbólica o corpo do negro na cultura e na história. Quando a mãe de Sharia argumenta que não solta o cabelo da filha porque é “armado e difícil”, não está justificando uma forma de manter a praticidade na manutenção do cabelo, mas um jeito de poupá-la da discriminação e da situação de preconceito que ela poderá sofrer.

Nos registros dessas professoras, as práticas de cuidar/educar:

[...] são o eixo condutor dos trabalhos, salienta-se que nessas ações há uma enorme proximidade e troca afetiva entre professora e crianças, o que pode atribuir com uma característica humanizadora nas relações. Observar, conversar, sugerir e estar próximo é o lugar da professora, interagindo com elas e levando em consideração aspectos da sua cultura e as características das demandas delas e de seus diferentes grupos familiares. Tais aspectos reverberam e interferem nas relações das crianças com os pares, com a professora e com as famílias. (XAVIER; DANTES; SARAT, 2021, p. 122)

Essas instituições precisam adequar-se às diversidades étnico-raciais e às diferentes demandas das crianças:

[...] cabelos crespos não podem ser penteados com o mesmo pente utilizado em cabelos lisos; caso isso ocorra, a criança poderá se machucar, sentir dor, desconforto. Ao pentear os cabelos de uma criança negra pequenininha utilizando instrumentos adequados, são constituídos processos de empoderamento, pois ela passará a sentir sua estética valorizada. Todos os meninos e meninas têm direito de se sentirem respeitados no ambiente da educação infantil; o pente, o creme de pentear, o toque de afeto entre os adultos e as crianças são alguns dos elementos que contribuem para a formação do sentimento de pertencimentos e representatividade no coletivo da creche. (SANTIAGO, 2019, p. 114)

No tocante a essa questão, abordamos mais um fragmento do registro das professoras:

Então assistimos o desenho do Patinho que não era Feio.

O Leabua me disse: Prô ele só não era da mesma cor, que nem eu... eu sou branco e você Prô é marrom... Então eu disse para ele: que ele era moreno e eu também sou morena e assim fomos falando as cores da pele uns dos outros. Eles se veem com peles: brancas, vermelhas e marrons. (RHAXMA, setembro/2017- crianças de 3 a 4 anos)

O termo escolhido pela autodeclaração “morena” da professora, em substituição da palavra ‘negro/a’, é também reproduzido nas instituições de educação. Na designação da docente, “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada” (CARNEIRO, 2011, p. 64).

Outro reforço descrito pela compreensão infantil de um registro de professora:

Hoje teve a presença da história “Menina bonita do laço de fita”, foi um momento riquíssimo de contação. Durante a história o Leabua disse:

Eu não quero casar com uma menina pretinha... Eu perguntei, porque Leabua, você não quer? Ele me respondeu: Ow... Porque é preta!

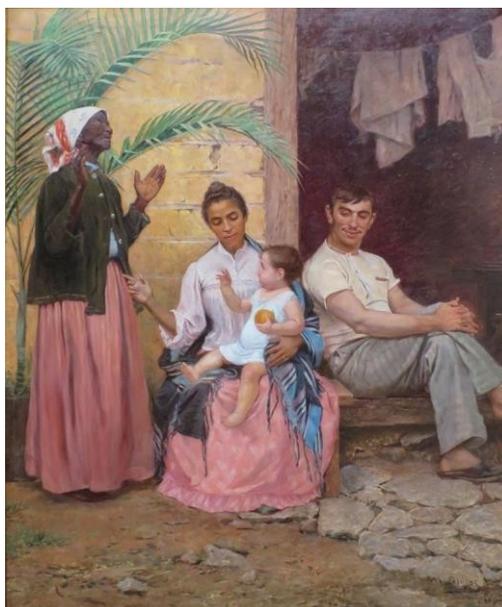
Realiza toda uma fala, sobre cor e etnias, mas ele não mudou de opinião.

A justificativa de Leabua de não querer casar-se com uma menina negra implica afirmar que cor preta não é um padrão de beleza esteticamente adequado, além de que faltou embasamento emancipatório da docente de saberes políticos, identitários e estético-corpóreo (GOMES, 2017, p.100). Desse modo, embora não fique claro no registro, a professora deve sempre problematizar essas situações, pois “é importante para tentar desconstruir as narrativas predominantes dos nossos espaços educativos, construir e contar outra narrativa, de valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedades que fazem parte da vida das pessoas”, (MOITINHO, 2008 p. 01) e das crianças.

Em contrapartida, são acionadas, nesse contexto, as tramas do racismo que reforçam os ideais de branquidão e nação, amalgamando relações afetivas entre pessoas brancas de sexo oposto. Já para as pessoas negras, são interdidas essas mesmas experiências afetivas e, conseqüentemente, não compõem a imagem de formação de uma família normativa burguesa alicerçada na ideia do amor romântico (SANTIAGO, 2019a). Os traços fenotípicos e a estética são codificados como elementos que obstruem as preferências afetivas. Nesse contexto, as práticas racistas dividem e recortam relações, colaborando para o isolamento afetivo (PACHECO, 2008).

As relações matrimoniais no Brasil, como apontam as feministas negras, são marcadas diretamente pela hierarquização racial dos sujeitos; um exemplo ilustrativo desse processo é o quadro do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez, *A Redenção de Cam* (1895) (Fig. 1).

Figura 1: Quadro de Modesto Brocos y Gómez (*A Redenção de Cam*, 1885).



Fonte: Site Alma Petra.

O quadro representa uma constituição familiar ideal no contexto do branqueamento que rege as relações raciais no panorama brasileiro, trazendo três gerações marcadas pela gradação de cor. A obra foi pintada enquanto Modesto Brocos y Gómez, espanhol branco, radicado no Brasil, lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. O afeto entre pessoas negras não corresponde a um ideal presente no projeto racial do nosso país.

A obra de Modesto, como apontam Lotierzo e Schwarcz (2013), na medida em que retrata uma criança pequenininha e o pai como branco do sexo masculino, constrói uma narrativa em que existe ruptura tanto de raça quanto de gênero.

Se é verdade que o movimento percorrido pela obra vai do negro ao branco, em conformidade com as projeções de uma vertente do pensamento racista do período, que apostava no branqueamento, é possível pensar que o quadro tem gênero definido: uma vez que o futuro racial da família em cena é um menino branco, o quadro procura exprimir, através da configuração raça/gênero, um certo olhar masculino de cumplicidade entre cavalheiros, assentado no impulso a confirmar a paternidade (branca) da criança (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013, p. 5).

Assim, marcado por um projeto de branqueamento da nação, o afeto entre negros/as se torna elemento de pânico, fato explicitado na pesquisa de campo, quando um menino negro pequenininho e uma menina negra pequenininha passaram a estar mais vezes juntos, brincando sempre em conjunto no espaço externo.

Diferentemente da reação sobre o par de crianças brancas, as docentes sempre repreendiam essa última relação, dizendo que era perigosa, que a Hasina não gostava que o Henrique estivesse junto a ela, ou então que

Henrique é muito carinhoso! Aí também tem essa questão de fazer carinho em excesso e falar da Hasina [menina negra pequenininha], ele fica muito grudado com a Hasina. O Henrique tem ficado ultimamente muito junto dela e ela está incomodada. Eu falei: “Henrique, não dá para fazer carinho se o outro não quer, você perguntou se ela quer? Não dá para ficar pondo a mão nela, então. Não dá. Perguntou se ela quer?” “Hasina, fala para ele, não”, ela “não”, ela é toda brava, a Hasina – informação verbal, Zarina, docente branca, entrevista concedida em 2016 (SANTIAGO, 2019a, p. 82).

Como aponta Santiago,

Henrique realmente poderia estar incomodando Hasina, mas por que somente é destacado pela docente esse desconforto quanto ao excesso de carinho quando se trata de duas crianças negras pequeninhas? Em contrapartida a esse processo, como destacou Zarina, Ife, menino branco pequenininho, inicia a sua relação de proximidade com uma colega com a agressividade e não se tem a mesma percepção quanto ao caráter agressivo da relação (2019a, p. 83).

A masculinidade dos brancos é naturalmente concebida de modo agressivo, e a agressividade faz parte do leque de ações determinadas aos homens e meninos brancos para a conquista de seus afetos, sua propriedade. Isso reforça o imaginário de virilidade associado a ser masculino e branco, diferentemente da masculinidade negra, que está na chave da feminilidade, ligada àquilo que não é humano, no âmbito do selvagem; aquilo que deve ser civilizado, pois não é o padrão determinado pela colonialidade nem representa a figura de homem. Nesse contexto, o racismo interdita a vida, estruturando uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto. “[...] no racismo, a negação é usada para manter a legitimar estruturas violentas de exclusão [...] o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não que ser relacionado” (KILOMBA, 2019, p. 34).

O afeto tornou-se um privilégio nas relações interpessoais, estando marcado pela desigualdade: o amor, o carinho, o princípio de partilha, a preocupação, os cuidados mútuos e a alteridade são estabelecidos com base nas estruturas hierárquicas fundamentadas pelo racismo, o sexismo e os privilégios de classe presentes nas sociedades capitalistas, configurando produtos da segmentação das relações de poder (SANTIAGO, 2019a). As relações de afeto, como pontua Silva (2017), muitas vezes reproduzem o racismo, ecoando a ideia de que a humanidade não pertencente a todos; é necessário possuir determinadas características fenotípicas para ter o direito a acessar determinadas práticas sociais, entre as quais a alteridade, o carinho etc.

No texto “Vivendo de Amor”, Hooks (2010) destaca a violência que o processo de escravização, exemplo máximo de desumanização das pessoas, causou nas relações afetivas, deixando marcas históricas que reverberam até a contemporaneidade.

Vale destacar que o processo de desumanização não se inicia no interior das creches e pré-escolas; as práticas sociais ali estabelecidas reverberam uma estrutura posta na sociedade capitalista. O racismo é estruturante dos padrões, estando inserido em todas os espaços sociais (GOMES; LARBONE, 2018). As vidas negras no interior desse processo não são reconhecidas como merecedoras de humanidade, como mostra o genocídio das pessoas negras ou a morte de inúmeras crianças por balas perdidas que sempre encontram os corpos negros. Assim, situações racistas, que desumanizam as crianças negras pequeninhas na educação infantil, são reflexo desse contexto macro que estrutura a sociedade, pautada em hierarquias que legitimam privilégios raciais.

O movimento Feminista Negro tem discutido e lutado pela desconstrução do processo de desumanização. Nesse cenário racista, os afetos, a morte social ou física, o sonho de um príncipe encantado ou mesmo o casamento idealizado no inconsciente patriarcal ao longo dos séculos não fazem parte da realidade da população negra. Paralelamente a esse processo, constrói-se a ideia de que as mulheres negras são mais fortes. Contudo, como aponta Ribeiro,

[...] o fato de ela ter de ser forte, guerreira, é uma imposição do Estado, que é omissa. Eu não gosto de colocar a mulher negra inerentemente forte porque acho que é desumano. Eu também tenho direito à fragilidade. Eu sou uma pessoa como outra qualquer, tem dia que estou triste, que eu me sinto fraca. Nós somos fortes, sim, mas querer naturalizar isso é escamotear a omissão do Estado. A gente tem que ser forte porque as oportunidades não são iguais, porque a realidade é muito violenta. A mulher negra também tem o direito de ser frágil e de não ter que carregar o mundo nas costas (RIBEIRO apud OLIVEIRA, 2016).

Considerando esse universo de pontos de vista, Santiago se inquieta com a fala da docente e levanta alguns questionamentos: “como as meninas pequeninhas, negras e brancas, e os meninos pequeninhos, negros e brancos, brincam quando estão juntos/as?” (SANTIAGO, 2019, p. 82). Com o intuito de tentar olhar para essas relações de modo menos adultocêntrico, o pesquisador se aproxima das brincadeiras construídas entre “casais” e faz parte delas. Nesse momento, tem uma surpresa, como podemos observar no diálogo a seguir:

- Farisa [menina branca pequeninha], posso brincar com vocês?
- Pode, tio!
- E do que vocês estão brincando?
- Eu estou brincando de mandar no Ife!
- Como assim, Farisa?
- Eu sou a mãe dele, a tia dele, a professora dele! Eu mando nele!
- Nossa, e como brinca?
- **SENTA ALI, TIO, E FICA QUIETO!**
- Fragmento do diário de campo, agosto de 2016 (SANTIAGO, 2019a, p. 83, **grifo dos autores**).

A brincadeira das crianças pequeninhas não necessariamente estava relacionada aos aspectos amorosos, como as/os adultas/os imaginavam. As “crianças, desde bem pequenas, pensam organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2011, p. ix), construindo e reconstruindo as relações sociais. “Crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (CORSARO, 2011, p. 275).

Essa forma de conceituação possibilita a ampliação do nosso olhar diante das crianças, especificando as múltiplas relações que estabelecem com o mundo, entre as quais está seu pertencimento racial, de gênero e de classe social, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadores da história e da cultura. Meninas e meninos, negros/as e brancos/as, no convívio com as diferenças, são capazes de estabelecer múltiplas relações, construindo saberes, reproduzindo e criando significados – demonstrando, assim, as oportunidades de poder ser criança e vivendo a especificidade infantil, criando e recriando as culturas infantis (FARIA, 2005).

O racismo tenta construir a ideia imperativa de “morte” das diferenças étnico- raciais, contudo, as crianças pequeninhas negras gritam “vida”. O mesmo poder que achata as singularidades recebe violentamente uma força de resistência que o impede de apagar e construir um espaço homogêneo e linear. Os choros, as rebeldias infantis são armas de uma guerrilha a favor da vida; transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos (SANTIAGO, 2015, p. 143).

Assim, retomamos o episódio descrito anteriormente e perguntamos: a quem serve a percepção das crianças pequeninhas como namoradas? A quem serve a legitimação de algumas formas de parceria entre as crianças pequeninhas e a interdição dessas relações para outras? Para ajudar a pensar essa questão, retomamos os escritos de Rosemberg (1976) a respeito do adultocentrismo. Segundo a saudosa pesquisadora feminista, uma das características dessa forma de colonialismo é a invisibilidade do protagonismo das crianças: “na sociedade centrada no adulto, a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesma deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467).

O “destino das crianças é a espera – paciente, até se tornarem adultas, para terem sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos” (QVORTRUP, 2014, p. 32). E às meninas pequeninhas e aos meninos pequeninhos, o que cabe fazer durante todo o período da infância? Esperar? Obedecer? Só lhes resta aprender a amar apenas pessoas de determinado fenótipo, do sexo oposto, de modo a estabelecer relações segundo as regras normativas que o/as adultos/as desejam?

A discussão e a aproximação das crianças aos contextos diversos dos seus, especialmente que envolvem as temáticas étnico-raciais, precisam ser previstas nas propostas pedagógicas das

instituições de educação infantil e partindo disso, buscar a construção coletiva de projetos que contemplem a temática podendo processualmente, “desconstruir as identidades essencializadas e estereotipadas e proporcionar a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, assim como de valorização das diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar”, (MOITINHO, 2008, p. 02).

É preciso que nas instituições haja uma educação que esteja focada nas relações sociais, problematizando aspectos subjetivos e complexos que envolvam os modos de ser e estar no mundo, os quais as crianças necessitam aprender.

Aprender que o mundo é diverso e que para sobreviver é necessária a convivência, o respeito às diferenças, olhar o outro, perceber a multiplicidade, nesse sentido se insere a criança negra. As crianças constroem identidade pessoal e coletiva quando brincam, fantasiam, resolvem problemas, levantam hipóteses. Assim, aproximá-las dos contextos brincantes diversos envolvendo diferentes brinquedos contribui, em grande medida, para com a diluição de situações de estranhamento ou mesmo de discriminação, como por vezes acontece nas relações entre as crianças, ou entre adultos/as e crianças nas instituições.

Nossa experiência empírica aponta que a maioria dos brinquedos, quando bonecos ou bonecas, são de cor branca, ou seja, raramente as crianças têm contato com bonecas/os negras/os, o que seria uma forma simples, mas importante, de aproximação aos elementos que podem tornar possíveis as discussões sobre as temáticas étnico-raciais, partindo de uma perspectiva lúdica, pois a criança se identificaria com o seu brinquedo, ela poderia perceber que existem mais pessoas como ela e que sua cor de pele não é motivo para se sentir discriminada ou excluída, como tem sido historicamente com os brinquedos e as bonecas no contexto ocidental que reproduzem o mundo adulto branco.

Nesse sentido, se pensarmos nas crianças e em seus ambientes, elas estão em locais que em nada se parecem com suas referências pessoais. As meninas, especialmente as que brincam de bonecas, sentem que, em geral, todas as bonecas disponíveis não as representam. Atualmente tem ocorrido uma mudança, e já é possível encontrar uma maior quantidade destes brinquedos, permitindo, a partir dessa materialidade, vivenciar e discutir situações práticas no cotidiano e problematizar tais modelos com todas as crianças.

Figura 2: Criança preta e representatividade⁶



Figura 3: Criança preta e representatividade⁷



Figura 4: Criança e suas bonecas pretas



Nas imagens, destacamos apenas um dos exemplos de como as instituições poderiam fazer para concretizar um projeto mais inclusivo para as crianças, no qual elas se sentissem representadas.

No entanto, não somente nos brinquedos, mas na utilização do espaço físico e na organização das salas de Educação Infantil. Nestes locais há uma quantidade de elementos decorativos com temáticas de princesas, príncipes, heróis, dentre outros, nos quais a cor preta pouco ou nunca aparece, e a instituição cria um espaço onde a criança é sempre iluminada pela brancura da Branca de Neve, pela luz da Cinderela, ou das mais contemporâneas, a Elsa e a Ana do filme *Frozen*⁸, que vivem num mundo todo branco como a neve. Além dos inúmeros super-heróis.

Algumas Considerações

A partir dos dados analisados dos dois tipos de pesquisa, deve-se voltar a uma intencionalidade pedagógica rumo ao desenvolvimento integral da criança, a partir de uma convivência multiétnica, possibilitando que crianças negras tenham experiências produtivas e integrais. Já que a vivência delas fora do universo familiar manifesta-se por tensões e, geralmente, por preconceitos, ressaltados pelas diferenças.

As crianças negras, desde os primeiros dias de vida, já convivem com o racismo. São desumanizadas, sendo mortas – uma morte social, em que se retira o direito de participarem das brincadeiras –, ou tachadas como as mais bagunceiras, agressivas; “o racismo tenta construir a ideia imperativa de ‘morte’ das diferenças étnico-raciais, contudo, as crianças negras gritam “vida” (SANTIAGO, 2015, p. 143). Pensar as produções das crianças pequeninhas desassociadas dos elementos sociais que estruturam a nossa sociedade a partir dessa perspectiva torna-se um problema, pois isso não corresponde à realidade, transmitindo somente uma ideia parcial daquilo que está sendo estabelecido nas relações sociais.

Todos os comportamentos racistas feitos consciente ou inconscientemente nas instituições escolares precisam ser questionados, bem como o autoquestionamento dos educadores sobre a estética negra e sua relação dialética com o outro. Sabemos que a atuação dos professores só surtirá efeito caso haja, concomitantemente, ações e projetos políticos que visem mudanças estruturais na sociedade. Para uma costura coletiva de uma colcha de retalhos sobre a nossa diversidade racial brasileira, necessitamos desfazer nós sobre a temática étnico-racial e obter novas linhas para as identidades e representatividades sociais negras.

Nesse contexto, o pensamento interseccional constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para compreender e desvelar os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais. As experiências que marcam as histórias de meninas brancas pequeninhas e meninos brancos pequeninhos, e meninas negras pequeninhas e meninos negros pequeninhos são distintas e colocam-nos/nas em lugares sociais também diferenciados em uma estrutura hierárquica de sexismo e de classe.

Referências

- AFROCACIA. Bonecas negras para crianças negras. s/d. Disponível em: <https://www.facebook.com/Afrocrata/photos/a.281065988707584/1228570370623803/?type=3&theater>. Acesso em: 29 de abril de 2020.
- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando: 2018.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora: 2003. p. 49-58.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estudos Feministas*. v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 de janeiro de 2019.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed: 2011.
- FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 1013-1038.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. 2. ed. São Paulo: Global: 2008.
- HOOKS, Bell. Vivendo de amor. *Geledés*, 09 mar. 2010. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>. Acesso em: 22 de dezembro de 2015.
- JABARDO, Mercedes. *Feminismos Negros: uma antologia*. Madrid: Traficantes de Sueños: 2012.
- KILOMBA. G. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó: 2019.
- LOTIERZO, T. H. P.; SCHWARCZ, L. K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. *Artelogie*, Paris, n. 5, 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. ISSN 1806-9584.
- MELLINO, M.. Notas sobre o método de Stuart Hall, Althusser, Gramsci e a questão da raça. – *Mouro* – Revista Marxista, [S. l.], ano 10, n. 13, 2019, p. 87-124.
- MELLO, S.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. Prefácio. In: STAMBAK, M. et al. *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 9-11.
- MOITINHO, Sara. A criança negra no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 10, n. 20, p. 21, dez. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24074/17043>. Acesso em: 30 de setembro de 2022.
- OLIVEIRA, A. F. Djamila Ribeiro, a voz da consciência negra feminina no Brasil. *Vice*, 2016. Disponível em: https://www.vice.com/pt_br/article/bmgkvd/entrevista-djamila-ribeiro2016. Acesso em: 12 de setembro de 2019.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica*. Campinas/SP: Papyrus: 2018.
- PACHECO, A. C. L. “Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho: 1997.
- QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, 2014, p. 23-42.
- ROSEMBERG, F. Educação para quem? *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, 1976, p. 1466-1471.
- SANTIAGO, Flávio. EU quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educar em revista*. Curitiba, v. 35, n. 76, 2019, p. 305-330.
- SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal: 1983
- XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. *Rev. Diversidade e Educação*, v.3, n.6, 2015, p. 14-21.
- XAVIER, Nubea; DANTES, Claudemir; SARAT, Magda. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de. *Educação, direitos humanos e inclusão*. Curitiba: Íthala: 2021.
- WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: Meninas entre a tradição e a modernidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). Dossiê Infância e educação: as meninas, *Caderno CEDES*, v. XXII, n. 56, 2002, p. 07-22.

GÊNERO, RAÇA E CLASSE: MARCADORES SOCIAIS DO TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO DE MENINAS NEGRAS.

Carla Cecília Serrão Silva¹

RESUMO

O presente artigo é um excerto da tese de doutorado elaborada no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. As categorias gênero, raça e classe são tomadas como centrais para esquadrihar os elementos que sustentam os entraves ao enfrentamento da exploração do trabalho doméstico de meninas em casa de terceiros. A análise se desenvolve a partir da problematização das Ações Estratégicas de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil desenvolvidas nos 70 municípios maranhenses com maior incidência de trabalho infantil. Como resultado, é possível perceber que a identidade constituída em torno do trabalho doméstico alimenta a produção de um lugar para o qual as meninas negras são facilmente deslocadas e que se deve não somente ao machismo, mas também ao racismo e consequentemente à pobreza impregnada na sociedade brasileira.

1. Introdução

Compreender a problemática do trabalho de crianças e adolescentes requer o desenvolvimento de estudos que considerem, necessariamente, a estrutura de produção material e das relações sociais de trabalho que se estabeleceram ao longo da história — especialmente a partir do surgimento do modo de produção capitalista —, na qual estão inseridas as pessoas que exploram crianças, adolescentes e suas famílias absorvidas por um circuito de perpetuação da pobreza transmitido de geração a geração.

O trabalho infantil é definido pela Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho OIT como toda atividade de trabalho desenvolvida por pessoas em idade inferior àquela definida como mínima para admissão ao trabalho em cada país. Envolve atividades penosas, perigosas, degradantes, prejudiciais à saúde e ao desenvolvimento físico, moral, intelectual e social das crianças e adolescentes, porque lhes impede de usufruir dos direitos inerentes às suas condições particulares.

Para o desvendamento do problema que o trabalho infantil retrata é preciso ter em conta elementos de caráter econômico, assim como socioculturais que, para determinadas crianças e adolescentes, apontam o trabalho como estratégia de disciplinarização dos seus pequenos corpos e de enfrentamento da pobreza, fazendo com que, em idade cada vez menor, a infância e a adolescência pobres sejam conduzidas ao mundo do trabalho, a fim de se conservarem afastadas do espectro da marginalidade que lhes é atribuído desde o nascimento.

¹ Doutora em Políticas Públicas UFMA. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal do Maranhão. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7165971512340739>. E-mail: carla.serrao@ufma.br.

Na esteira das análises que buscam pautar o trabalho infantil como um problema inscrito no conjunto das relações políticas, econômicas, sociais e culturais erguidas na sociedade brasileira, importa ressaltar o peso dessa modalidade de exploração que submete meninas e meninos a situações que comprometem e degradam suas vidas em várias dimensões, além de lhes expor a riscos colaterais graves como: as violências psicológica, física e sexual².

O presente artigo é um excerto da pesquisa que culminou na elaboração da minha tese de doutorado, cujas categorias de gênero, raça e classe são centrais para compreender as dificuldades para o enfrentamento da exploração da mão de obra de crianças e adolescentes no trabalho, particularmente de meninas no trabalho doméstico. Essas categorias configuram a intersecção de identidades assujeitadas que condicionam a vida de determinados grupos de pessoas pelas desigualdades, exclusões e discriminações e que atravessam permanentemente os seus cotidianos, como, por exemplo, de crianças e de adolescentes.

O Brasil é um dos países que há décadas ratifica acordos internacionais voltados à defesa dos direitos humanos e à proteção de crianças e adolescentes contra a exploração econômica e suas consequências. No ano de 2015, após reunião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, foi adotada uma agenda global em cuja pauta a eliminação da pobreza é tida como indispensável para a concretização dos direitos humanos e alcance do desenvolvimento com sustentabilidade.

A Agenda 2030 representa um avanço no que tange à preservação dos direitos humanos e respeito às individualidades, embora não altere substancialmente as bases que orientam o desenvolvimento neste planeta, posto que os interesses econômicos ainda se sobrepõem aos interesses sociais e ambientais.

Apesar das proposições, objetivos e metas elencadas na Agenda 2030, o Brasil se debate com o problema da erradicação do trabalho infantil desde os anos 1990. Embora registre uma expressiva redução no contingente de meninas e meninos que trabalham, em razão da adesão do país a pactos internacionais, há ainda a responsabilidade institucional e social de eliminar as piores formas de trabalho infantil até o ano de 2025, com base em dados coletados no Censo Demográfico realizado em 2010. Em maio de 2013 o IBGE divulgou mapas elaborados a partir de levantamentos do Censo 2010, contendo indicadores da situação do trabalho infantil no Brasil.

² De acordo com o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022), no Brasil, o termo trabalho infantil se refere às atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independente da sua condição ocupacional.

Nesses mapas é possível identificar os locais de maior incidência e número de casos de crianças e adolescentes explorados pelo trabalho irregular. Por meio de tais dados foi possível constatar uma expressiva redução no número de crianças e adolescentes absorvidas pelas atividades com maior facilidade de identificação e combate no país. Entretanto, 1.913 municípios brasileiros se destacavam pela alta incidência de trabalho infantil nas suas formas mais perigosas, aquelas com maior dificuldade de identificação e enfrentamento, tanto pela característica da atividade quanto pela naturalização da prática do trabalho para crianças e adolescentes pobres e negras. No conjunto das atividades de trabalho perigosas com maior incidência no país se destacavam o trabalho doméstico, a lavoura e a pesca, a indústria extrativa e de transformação, a construção civil, as atividades de reparação e atividades ilícitas como tráfico de drogas, exploração sexual, servidão por dívida etc.

Desse quadro surgiu a necessidade de reorientar as ações de enfrentamento ao trabalho infantil desenvolvidas no país, focando nas suas piores formas. Nessa perspectiva, o “Roteiro para eliminação das piores formas de trabalho infantil”, instrumento contendo diretrizes destinadas a orientar as gestões públicas, equipes técnicas e parcerias sociais no cumprimento da tarefa de eliminar as piores formas de trabalho infantil no mundo até o ano de 2016, foi fundamental para as mudanças que definiram o Redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI no Brasil³.

Em 2013, as Ações Estratégicas de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil — AEPETI — foram as primeiras iniciativas do que viria a se constituir como Redesenho do PETI no país. As AEPETI visam à qualificação da cobertura da proteção social do Sistema Único de Assistência Social por meio da criação de uma agenda intersetorial que envolva políticas públicas essenciais à proteção dos direitos de crianças e adolescentes nos 1.913 municípios brasileiros com maior incidência das piores formas de trabalho infantil.

O Maranhão figurou entre as unidades da federação com expressiva concentração de trabalho infantil nas suas piores formas. No caso maranhense, 70 municípios dentre os 217 que compõem o estado registravam alta incidência de trabalho infantil, no entanto, sem muitos detalhes acerca de determinados grupos de vítimas dessa exploração, assim como das atividades mais frequentemente desenvolvidas por elas.

³ PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, iniciado em 1996 por ação do Governo Federal, com apoio da Organização Internacional do Trabalho, como estratégia para combater o trabalho de crianças e adolescentes em carvoarias em Mato Grosso do Sul. Em pouco tempo o programa se expandiu para todo o país, visando atender as demandas articuladas pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil com o fim de eliminar o trabalho infantil no país.

Esse retrato corrobora com a hipótese de que algumas atividades de trabalho infantil são naturalizadas em razão do perfil das crianças e adolescentes que as desenvolvem, como é o caso do trabalho infantil doméstico, desenvolvido maioritariamente por meninas negras que estão sempre em situação de pobreza.

Do exposto, resultou o meu interesse por realizar uma investigação de cunho qualitativo, que se debruçasse sobre as condições favoráveis à manutenção do trabalho infantil doméstico de meninas a partir das categorias gênero, raça e classe, nesse caso, considerados marcadores sociais da diferença que comprometem o enfrentamento dessa violação dos direitos de crianças e adolescentes no estado do Maranhão, assim como em todo o país. Para tanto, participei de reuniões voltadas à implantação das AEPETI no Maranhão e entrevistei a equipe responsável pela coordenação estadual de fortalecimento das ações estratégicas nos 70 municípios maranhenses com maior incidência das piores formas de trabalho infantil, após um ano de assessoramento a esses municípios.

A abordagem aqui adotada se detém sobre o trabalho infantil doméstico de meninas, assinalado na lista TIP como uma das piores formas de trabalho infantil⁴. O texto parte da premissa de que o trabalho doméstico é tarefa atribuída historicamente ao gênero feminino e, no caso brasileiro, por razões ligadas à particularidade da escravidão colonial que objetifica mulheres pobres e negras, construindo para essas o que Collins (2019) define como “imagens controle”, ao estabelecer os seus lugares e suas identidades sociais desde a infância. Pelo exposto, é possível divisar alguns dos elementos de compreensão da realidade do trabalho infantil doméstico no Brasil, também caracterizado pela predominância de meninas pobres e negras, pela naturalização e pela invisibilidade, aspectos que dificultam mensurá-lo e enfrentá-lo.

O argumento central, adotado para esquadrihar o problema do trabalho infantil doméstico de meninas, é justamente o de que se trata de uma atividade que persiste na contemporaneidade como uma das piores formas de trabalho infantil, de difícil enfrentamento e eliminação, porquanto está entranhado e naturalizado socialmente, a partir de uma identidade cunhada em bases machistas, racistas, estereotipadas e segregadoras que o destina a pessoas consideradas inferiores desde os tempos da formação da sociedade brasileira, reforçado pela cultura que atribui as tarefas domésticas às mulheres, absorvendo meninas/mulheres negras desde então⁵.

⁴ LISTA TIP – lista das piores formas de trabalho infantil resultante da Convenção da OIT sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação, ratificada pelo Brasil através da promulgação do Decreto nº3.597, de 12 de setembro de 2000.

Por tal razão, a identidade passa a ser um importante elemento nessa análise, uma vez que permite que se perceba como subjetividades constituídas em contexto colonial insistem em permanecer, reafirmando as estruturas de mando e poder, colocando pessoas negras e brancas em campos opostos, nos quais a liberdade para escolher a qual campo deseja pertencer nunca foi cogitada às pessoas negras. Fanon (2008, p.26), em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, resalta essa problemática e afirma que é necessário “liberar o homem de cor de si próprio.” Ele intenta compreender a relação entre o negro e o branco por meio do questionamento do que define como “duas metafísicas”, profundamente destrutivas. Nessa acepção, Almeida (2019b, p. 12) assevera que é pelo racismo, que estruturou a política e a economia, que se mantém a produção permanente de pessoas “negras” e “brancas”.

É possível, assim, afirmar que a vida das pessoas negras é permeada por questões ideológicas e políticas que podem contribuir para a assimilação de um sentimento de inferioridade adensado pela condição de extrema pobreza, reafirmado pelo racismo e pela prevalência da ideia de supremacia branca que banalizam para pessoas racializadas as perdas, as privações, a violência, a exploração e outras formas de desumanização. Nesse caso, segundo hooks (2019), tem-se o impacto do racismo como ferramenta do imperialismo. Um racismo que aparece não como um detalhe incidental do colonialismo, mas como parte substancial deste. Como a mais alta expressão e uma das maiores características do colonialismo, enfatiza Memmi (2007).

No Brasil, essas condições estão estruturadas em pilares tão profundos que basta uma rápida observação dos dados populacionais sobre a distribuição no trabalho precarizado para que se confirme o óbvio, as mulheres negras são as que despontam nas estatísticas⁶. Tem-se, neste caso, um elemento de profunda grandeza para compreender como vai sendo construída a teia que envolve meninas/mulheres negras no conjunto das relações de exploração do trabalho doméstico e o modo como essas relações afetam as suas vidas.

⁵ Silvio Almeida (2019a), descreve a identidade com algo objetivamente ligado à materialidade do mundo. Pessoas não brancas são pensadas através da identidade, ainda que nela não pensem. A identidade é uma ideologia, no sentido althusseriano – uma relação imaginária, transformada em práticas. “Existe nas relações concretas e se manifesta na prática de indivíduos ‘assujeitados’ (tornados negros, brancos, homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras etc.) Ilustro o exposto com uma clássica frase de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

⁶ “Elas são 39% das pessoas que exercem esse tipo de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), pelas mulheres brancas (27%) e, por fim, pelos homens brancos (20,6%). Se acrescentarmos a esses dados o fato de que 98% das pessoas que exercem trabalho doméstico remunerado são mulheres e que, entre estas, muitas estão inseridas em relações precarizadas de trabalho, teremos um eixo em que a divisão sexual do trabalho se funde com as hierarquias entre mulheres, permitindo padrões cruzados de exploração.” (BIROLI, 2018, p. 22).

Neste mesmo Brasil, em passado recente, a escravidão criou estruturas favoráveis ao quadro atual por meio de decisões políticas e jurídicas que condenaram os “diferentes” — indígenas e negros —, em nome de interesses econômicos, a condições de vida precárias e desumanas (ALMEIDA, 2019b; BARROS 2019; COSTA, 2010; SCHWARCZ, 1993; SILVA, 2017). Foi, exatamente, a peculiaridade da formação da sociedade brasileira que facilitou a internalização de uma moral racista, segregadora e violenta que marginaliza pessoas as quais nunca fora concedido o respeito ou mesmo o reconhecimento de suas humanidades.

Em busca de desvelar as ideias que naturalizaram a inferioridade do povo negro e que, ainda hoje, lhes suprimem a humanidade, Santos (2002, p.21) destaca o Iluminismo como o responsável pela produção de um “enigma” que defende a tolerância e os direitos dos ‘homens’, mas os delimita ao ‘homem branco europeu’. Portanto, despreza todos os diferentes desse novo conceito. De acordo com Mbembe (2016), desde então, a diferença se tornou um problema político e cultural que engendrou o colonialismo e o racismo, fazendo crer que uns eram superiores a outros.

Cabe asseverar que o contato entre diferentes povos, resultante das grandes navegações e dos processos de colonização, estruturou as bases históricas, políticas e culturais que instituíram as classificações hierarquizadas de pessoas que, no que lhe concerne, delinearam as diferenças — carregadas de ideologias —, e criaram condições de vida recheadas de injustiças, para seres humanos julgados pelas diferenças (ALMEIDA, 2019b; SCHWARCZ, 1993).

Importa atestar que essas condições não são imutáveis, apesar de serem reproduzidas sistematicamente. No entanto, a superação delas pressupõe movimentos que permitam reconhecer que elas existem, que são ideológicas, que sustentam relações de poder e de privilégios e que banalizam o desrespeito, a exploração e a violência expressos pelo racismo e pelo sexismo.

Esse parece ser o desafio de maior monta e, à vista disso, justifica a escolha do objeto pautado neste texto. Enquanto o trabalho infantil doméstico é gerado dentro de conjunturas nas quais se expressam fortemente a divisão de classe, o racismo e o sexismo, sob nenhuma hipótese é possível pensar no seu enfrentamento, renunciando a observação cuidadosa do seu espreitamento silencioso que captura meninas negras, pobres, segregadas, com autoestima baixa e escolarização precária, para trabalhar em casa de terceiros, sem nenhum acesso à proteção que lhes é devida legalmente neste país. Desenha-se, dessa forma, o cenário no qual crianças e adolescentes — particularmente as negras —, são consumidas pelo trabalho, mas também pelas relações de poder e dominação características da formação da sociedade brasileira, nas quais está entremeado o trabalho infantil doméstico de meninas.

2. O gênero assenta o trabalho doméstico na vida de meninas.

Embora naturalizado, o trabalho de crianças e adolescentes é um problema social que, no contexto do modo de produção capitalista, está vinculado à pobreza e à dificuldade em reconhecer todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos no Brasil. Resulta da desigualdade social que produz a falta de condições materiais das famílias, assim como da ausência de políticas sociais em volume e extensão suficientes para apoiar famílias pobres na reprodução de suas vidas, de maneira a garantir — com absoluta prioridade —, conforme expressa o texto constitucional no seu artigo 227, a consumação dos direitos atinentes às crianças e adolescentes.

Além das dificuldades materiais, traduzidas pela pobreza que afeta milhões de famílias brasileiras, essas pessoas são atingidas por um sentimento de inferioridade e incapacidade que as dispõe a situações de subordinação e dependência, explicadas por Guimarães (1995) como elementos típicos de uma sociedade escravocrata, discriminatória e preconceituosa que naturaliza desigualdades e assujeita seres humanos racializados.

Por consequência, não são poucas as crianças e adolescentes inseridas no trabalho desde muito cedo, acompanhando mães, pais e responsáveis. Essa situação se deve, também, à insuficiência — ou ausência — de serviços públicos adequados às suas necessidades como creches, escolas em tempo integral ou mesmo serviços de assistência social nos quais a proteção social, o respeito e a segurança sejam assegurados às famílias em situação de vulnerabilidade social.

Em meio às atividades de trabalho ilegais desenvolvidas por meninas e meninos, neste país desponta o trabalho infantil doméstico, que no contexto brasileiro é assimilado como “ajuda”. Essa ajuda tem uma percepção bastante ampliada, porque a depender da leitura ou do agente da fala será compreendida como ajuda às famílias que fornecem a mão de obra das meninas para o trabalho, movidas pela expectativa de melhoria de vida; ajuda às próprias crianças e adolescentes absorvidas por esse tipo de atividade, porque as livra da pobreza; ou ajuda às famílias que absorvem a mão de obra infantil para contribuir nas tarefas domésticas, em troca de benefícios como educação, alimentação e moradia para as suas “tuteladas”.

Por tudo isso, o trabalho infantil doméstico ganha uma variedade de interpretações de cunho moral, caritativo e assistencialista, mantidas por meio de um acordo tácito entre as famílias envolvidas nesse processo, cuja cláusula principal compreende a certeza de que a menina será tratada “como se fosse da família” que a recebe. Essas meninas se tornam invisíveis no interior das casas nas quais desempenham as tarefas domésticas. A

invisibilidade está assentada no gênero e também na raça, que naturalizam a presença das pequenas trabalhadoras no serviço doméstico⁷. Em vista disso, qualquer fiscalização torna-se menos eficaz para esse segmento, o que as deixa mais vulneráveis à exploração violenta.

No conjunto dos desafios para proteger as meninas em situação de trabalho infantil doméstico, a falta de informação e a crença no trabalho como mecanismo de superação da pobreza se unem ao entendimento de que essa atividade é uma competência feminina inata.

Reitera-se, portanto, um modelo de sociedade no qual os lugares e os papéis a serem ocupados por mulheres e homens são previamente definidos, de acordo com padrões conservadores, assentados nos fundamentos históricos, econômicos e culturais da sociedade brasileira.

Tem-se uma compreensão que se sustenta em paradigmas identitários e vincula ao gênero feminino a tarefa de cuidar, transpassada por uma enorme carga de trabalho gratuito e invisível. Conforme o que afirma Biroli (2018), tem-se um trabalho executado em nome de uma suposta natureza feminina, biologicamente devotada ao cuidado e ao amor incondicional. Essas são, portanto, algumas das razões pelas quais o trabalho doméstico se torna a principal porta de entrada das meninas pobres para o mundo do trabalho, em um país no qual a maioria delas é negra.

O trabalho infantil doméstico de meninas em casa de terceiros envolve, no seu universo de problematizações, um conjunto de tarefas que confirmam uma relação assimétrica entre homens e mulheres, entre mulheres brancas e negras e entre mulheres adultas e meninas.

Configura um quadro de sujeição, aqui apontado a partir da análise de Judith Butler (2019), que recorre a Foucault para compreender de que maneira a “‘identidade’ constituída discursivamente” prepara e regula o ser humano assujeitado, aprisionando-o nessa identidade. Razão pela qual a autora afirma que:

A sujeição, é, literalmente, a *feitura* de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual um sujeito é formulado ou produzido. Essa sujeição é um tipo de poder que não só unilateralmente *age sobre* determinado indivíduo como uma forma de dominação, mas também *ativa* ou forma o sujeito. (BUTTLER, 2019, p. 90).

O gênero é, portanto, um dos determinantes mais fortes para a inserção no trabalho doméstico, no entanto, na realidade brasileira, em decorrência do racismo, alicerçado pela escravidão, a vinculação das meninas e mulheres negras a essa atividade reforça a destinação natural a que estão submetidas e lhes assujeita e domina por meio das identidades que dão suporte às funções do trabalho, segundo assevera Federici (2017).

Do exposto, é possível deduzir que para enxergar o trabalho doméstico de meninas no amplo elenco das lutas de gênero faz-se necessária uma revisão de posturas e de mentalidades há

tempo encarceradas no conservadorismo e no individualismo. Implica ainda a revisão dos papéis, dos lugares, das linguagens e das identidades constituídas a partir de um paradigma hierárquico, moldado no que Barros (2019, p.29) define como “autoficção da identidade europeia — uma autocontemplação de si mesmo que enclausura a potencialidade da diferença [...]” e transforma os demais em um bloco homogêneo de força de trabalho, sem gênero, sem raça, sem idade, sem humanidade.

Na verdade, o trabalho infantil doméstico de meninas é o espelhamento das questões de classe, de gênero e de raça, presentes na realidade de parte da infância e adolescência brasileiras, apesar das lutas tenazes desenvolvidas por setores da sociedade civil, instituições públicas do executivo, órgãos do judiciário, organismos internacionais e outros, para eliminar o trabalho infantil em todas as suas expressões. Ocorre que, se neste país o trabalho infantil não é amplamente reconhecido como violação dos direitos de crianças e adolescentes, por razões que estão ligadas à textura da sociedade brasileira e à forma como a infância foi percebida em boa parte da história, o trabalho doméstico de meninas padece da incapacidade social de enxergá-lo e situá-lo no amplo elenco das lutas feministas. Uma necessidade identificada como premente, que ainda requer maiores investimentos.

No Brasil, 94,1% das crianças e adolescentes, na faixa etária de 05 a 17 anos, envolvidas no trabalho infantil doméstico são meninas, um padrão que se repete e é facilmente identificado no estado do Maranhão⁸.

Nesse trabalho executam atividades domésticas de todo tipo, com jornadas de trabalho excessivas e baixa ou nenhuma remuneração, tudo isso facultado pela invisibilidade que oculta o trabalho, em razão de estar inscrito na fronteira da esfera privada da família que mantém a pequena trabalhadora em sua casa.

As questões que envolvem a dificuldade de reconhecimento das atividades domésticas como trabalho, a difícil separação do espaço de trabalho da vida familiar das pessoas que ‘empregam’, a persistência da noção equivocada de ‘ajuda’, o abuso e a exploração na atribuição de tarefas caracterizam, tanto no mundo adulto como no trabalho infantil, o peso do trabalho doméstico neste país.

⁷ Segundo o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI, 2016), o trabalho infantil doméstico é realizado por meninas em 94% dos casos, dentre as quais 73,4% negras.

⁸ Fonte: Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho infantil. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/>. Na pesquisa sobre o perfil e as vivências de meninas trabalhadoras domésticas em São Luís, no que se refere ao gênero identifiquei 94,3% de meninas trabalhando como domésticas, 83,7% oriundas de famílias que migraram do interior do Estado do Maranhão para tentar melhores condições de vida, assim definidas: estudar, melhoria devida, estudar e trabalhar, trabalhar, ajudar a família. A pesquisa mostrou que a vinda dessas meninas poder ser também mediada por terceiros, que se dispõem a trazê-las para as casas dos ‘empregadores’.

Desde a infância até se tornarem idosas, as mulheres cuidam de crianças, idosos, deficientes e mesmo de homens adultos. A existência social feminina realiza-se na medida em que elas cuidam, e, apesar de ser uma atividade essencial para a sustentabilidade da vida humana, o cuidado e quem cuida são desvalorizados (as) (MARCONDES, 2013, p. 252).

Não é banal coincidência que a observação de Marcondes (2013) sobre o trabalho doméstico de mulheres adultas tenha perfeito encaixe em uma análise sobre as condições de trabalho de meninas como domésticas, uma vez que a prática de inserção no trabalho doméstico no Brasil, desde os tempos da escravidão até os dias atuais, se inicia muito cedo para as meninas negras e pobres.

A pesquisa “Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências”, da Plan International Brasil, mapeou a situação de trabalho fora de casa. Nesse caso, 13,7% das meninas de 06 a 14 anos declararam que trabalham ou já trabalharam fora de casa. Além disso, 2,3% afirmaram que estão procurando trabalho e 10,6% não quiseram responder a essa pergunta. No caso das meninas quilombolas, o cenário é ainda mais grave: 24,1% delas responderam que trabalham ou já trabalharam. Entre todas as meninas que trabalham, o maior percentual (37,4%) afirmou que está realizando trabalho doméstico na casa de outra pessoa. Esse percentual chega a 50% no Mato Grosso e a 46,2% no Pará. Assim, quando saem de casa para trabalhar, as meninas irão se dedicar, em grande parte dos casos, aos cuidados com outros lares.⁹ Ocorre que, para as meninas submetidas ao trabalho doméstico, a exploração, o medo e a subordinação são ocultados pelas privações frequentemente presentes na vida das vítimas desse tipo de experiência, assim como na de suas famílias. Essas privações alicerçam o caminho que conduz e mantém as meninas na exploração do trabalho doméstico, invisibilizadas pela necessidade e pela condição de gênero, que, agregada ao estigma da raça, retira lentamente as chances de se sentirem capazes de mais do que o cumprimento das tarefas do lar.

⁹ Disponível em: <<http://oficinadeimagens.org.br/o-que-e-ser-menina-no-brasil-desigualdade-de-genero-desde-a-infancia/>> Acesso em: 08.10.2018

3. A raça destina as meninas negras para o trabalho doméstico.

Embora a realidade brasileira não difira do restante do mundo, posto que aqui a construção social da infância é também produto dos olhares dos adultos — com seus valores, perspectivas, interesses e princípios (ARIÈS, 2006; PRIORE, 2010; STEARNS, 2006), neste país a infância pobre foi constituída a partir de um lugar de submissão ao poder dos adultos, mas atravessada pela violência da escravidão.

Dito isso, se pode concluir que a escrita da história da infância brasileira não pode ser feita sob uma única perspectiva. Sob tais condições não seria possível desvincular a noção de infância das condições hierárquicas e desiguais herdadas da escravidão colonial, que sustentam a sociedade brasileira por tantos séculos.

A situação da infância da classe senhorial dominante certamente se distingue pelas condições materiais de vida que incluem a liberdade, os cuidados e a proteção que eram inerentes aos bem-nascidos. Em contraposição, a infância indígena e logo em seguida, por muito mais tempo, a infância negra, foram escravizadas, dominadas e submetidas a situações de violência, exploração, abusos e completa ausência de direitos, visto que eram tratadas como peças do processo produtivo, sem o devido reconhecimento de suas humanidades.

Dentre as variadas formas de violência, exploração e abusos infligidos no contexto da escravidão — que vão desde a sujeição de nativos em terras brasileiras até o sequestro de povos africanos em suas terras de origem para serem comercializados como escravos —, o trabalho infantil é das atividades que desde a mais tenra idade submetia, compulsoriamente, meninos e meninas a toda forma de tarefas. Para as crianças e adolescentes negras as consequências dessa história ainda não foram superadas e, lamentavelmente, sustentam as imagens atribuídas à essa população.

A raça e os seus significantes dependem de um ambiente favorável para que se sustentem. Assim sendo, os processos históricos desencadeados a partir do século XVI — com as grandes navegações —, foram decisivos para o estabelecimento de padrões e definições raciais incorporados pelas sociedades de navegantes europeus, que tinham a si próprios como referencial fenotípico e cultural, como exemplos de desenvolvimento, perspicácia e inventividade.

Nessa perspectiva, a raça surge como o produto de uma máquina social e técnica umbilicalmente ligada ao capitalismo, desde a sua emergência até a globalização, afirma Mbembe (2014). A hierarquia construída pelos cientistas e pesquisadores tinha como ponto de partida os fenótipos, mas acima de tudo a cor da pele. Diz o autor que o nome ‘negro’ é uma

invenção atravessada por significados como exclusão, embrutecimento, degradação, humilhação e desonra. A raça fez com que pessoas negras se tornassem as únicas, dentre os seres humanos, a terem seus corpos transformados em coisa e o espírito em mercadoria — cripta viva do capital (MBEMBE, 2014, p.19).

Haider (2019) acrescenta que a ideia de humanidade, cunhada pela modernidade, trouxe consigo a noção de identidade como esforço de aprisionar pessoas a partir de suas diferenças, pelo estabelecimento de rótulos¹⁰. É exatamente o que faz a raça, cria identidades e insere pessoas em cápsulas definidoras de seus perfis, de suas competências morais e intelectuais, dos comportamentos e lugares que poderão ocupar na sociedade.

Nessa mesma acepção, Mbembe (2014, p.11) diz que — raça e negritude —, “Um e outro representam duas figuras gêmeas do delírio que a modernidade produziu.” Um delírio no qual a raça é o fermento que provoca o crescimento de uma perturbadora e desequilibrada excitação, na qual a pessoa é raramente percebida. E isso só ocorre quando nada mais há de interessante para ver. Um processo que, segundo o autor, liberta dinâmicas só explicáveis pela passionalidade e pela irracionalidade. Por tais razões, Mbembe (2014, p.11) afirma que “ninguém — nem aqueles que o inventaram, nem os que foram englobados neste — desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal.” Essa afirmação do autor reflete a tendência do pensamento europeu de abordar a identidade em uma relação de si para si, o “homem branco” tomando-se como referência de “autoficção”, de “autocontemplação”.

Nesse campo, a escravidão negra no Brasil foi extremamente útil, pois se constituiu como um sistema eficientemente violento que manteve seres humanos condenados a exploração pelo trabalho exaustivo, espoliando-os do reconhecimento de sua humanidade e de qualquer expressão ou exercício de liberdade. Por tais razões, é possível adotar a escravidão negra como ponto essencial para abordar as bases que fincaram o trabalho infantil no Brasil como parte de uma estrutura que se originou nas relações sociais estabelecidas em um país colonizado, explorador e violento.

Torna-se evidente para quem o trabalho braçal se destina desde os primórdios da formação da sociedade brasileira. Ao tratar dessa questão, Priore (2010) atenta para a necessidade de que uma observação crítica da realidade deve ser cuidadosamente realizada para além das constatações óbvias, uma vez que os fatos históricos permitem compreender os dados contemporâneos de problemas que afetam profundamente a vida de crianças e adolescentes negras e pobres.

¹⁰ A identidade como fenômeno real corresponde ao modo como o Estado nos divide em indivíduos, e ao modo como formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais, segundo Haider.

A primeira dessas constatações aponta para uma sociedade certamente injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo. [...] a dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhorese escravos, gerou outras impressionantes distorções que estão até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. (PRIORE, 2010, p. 12).

Marin (2005, p. 23) reitera a abordagem feita por Priore (2010) ao tratar da ausência de ações de caráter público voltadas ao combate à exploração do trabalho de meninos e meninas escravizados. Para o autor, a naturalização dessa prática em uma sociedade apartada pelo poder econômico e pela cor da pele apresentava-se como justificativa suficiente para não haver nenhuma intenção de problematizar o trabalho de crianças escravizadas. Por muito tempo o poder público e a sociedade ignoraram a exploração da força de trabalho da criança escravizada, dado que a percebiam como natural e necessária; daí a razão de não se constituir numa questão de ordem pública. A criança preta e pobre deveria trabalhar, ou melhor, era forçosamente obrigada a trabalhar desde muito pequena.

Diante de uma realidade tão forte e tão presente, outras tantas condições de exploração, violência e abusos eram sistematicamente geradas e tornadas naturais. Como resultado da naturalização dos abusos e violências, as relações familiares dos escravizados estavam suscetíveis ao humor e aos interesses econômicos dos senhores de engenho. Disso resulta que a escravidão foi decisiva para a desconstrução dos vínculos familiares, uma vez que a relação entre as crianças escravizadas e seus pais era raramente considerada quando das negociações feitas pelos senhores. Os filhos e filhas, pequenas criaturas escravizadas, eram negociados à revelia de qualquer consideração de sua mãe ou pai.

Havia ainda uma prática muito comum àquela época: a doação de crianças escravizadas como presentes a familiares, o que, em grande medida, também promovia o afastamento entre mães, pais e filhos. Ariza (2018) aborda esse problema ao apresentar a situação da quebra dos vínculos familiares. A autora ressalta que, além de terem a força física exaurida pelo trabalho, os pequenos eram submetidos a um tipo de morte social; outra forma de violência comum, materializada pelo rompimento dos laços familiares provocado pelo afastamento forçado entre mães, pais e filhos.

A condição de escravizados era o que lhes definia: eram peças com valor pecuniário. Era essa a perspectiva que prevalecia para os proprietários, sobre qualquer outra e isso se devia, também, ao fato de não serem considerados seres humanos — tal qual os brancos —, de modo que merecessem ter seus laços afetivos e vínculos familiares considerados. Aqui se revela a

hierarquização das raças, fenômeno que sustentava a tomada de quaisquer decisões a partir do entendimento de que os bens semoventes eram, como o próprio nome revela, propriedades passíveis de serem objeto de transações, cujo valor monetário se sobrepunha a qualquer outro aspecto que pudesse ser alegado para impedir a separação de membros de um mesmo grupo familiar.

Nessa perspectiva, Federici (2017, p.178) trata dessa questão a partir do disciplinamento do corpo feminino. A autora cita a condição das mulheres escravizadas como uma amostra da utilização de úteros para o atendimento dos interesses da acumulação primitiva. As mulheres negras eram forçadas a gerar novos trabalhadores, cotidianamente expostas a agressões sexuais e castigos. As crianças geradas por mulheres escravizadas não lhes pertenciam, produziam ganhos econômicos para os senhores de escravos, portanto, eram tidas tão somente como força de trabalho a ser destinada aos novos proprietários após a negociação em mercados de leilões. Dessa compreensão deriva, também, o comportamento que apressava a entrada dos pequenos no mundo dos adultos em condições que, não raro, terminavam por gerar mortes. Desde a captura nos mercados africanos até a chegada ao destino no Brasil, todas as condições eram favoráveis à morte das crianças trazidas como escravas para terras desconhecidas. A esse respeito Góes & Florentino (2010, p.180) afirmam que

Poucas crianças chegavam a ser adultos, sobretudo quando do incremento dos desembarques de africanos no porto carioca. [...] Aqueles que escapavam da morte prematura, iam, aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez.

A estrutura de produção e distribuição de riqueza alicerçada no período da escravidão conserva a desigualdade social e a concentração de renda nas mãos de classes economicamente favorecidas no Brasil. Disso resultam os abismos sociais que se aprofundam permanentemente e sustentam a aceitação do trabalho para meninas e meninos, tendo por base mitos e posturas conservadoras gestadas no período colonial e mantidas até os dias atuais, dentre as quais se destaca o trabalho infantil — e o trabalho infantil doméstico — validado por uma moral de preservação da ordem social na qual figura como solução para a vadiagem, a delinquência e a pobreza.

Explicitamente, é a desigualdade social enraizada na sociedade brasileira, com a pobreza que dela decorre, que insere meninas e meninos de famílias pobres em um círculo vicioso permeado pela ausência de condições para o desenvolvimento de suas capacidades, reduzindo-os a meros reprodutores da pobreza e das consequências a ela agregadas, como o trabalho

precoce em diferentes frentes. A escravidão instituiu padrões de relações sociais extremamente desiguais, desumanizadores e excludentes que se enraizaram nas terras brasileiras e seguem produzindo danos graves até agora.

Esse é o cenário no qual foram estabelecidas as condições para que ainda hoje em dia, trabalhando como domésticas em casa de terceiros, afastadas de suas famílias e muitas vezes sem oportunidade de estudar, várias meninas passem a compor um exército invisível de mão de obra, sujeito a toda sorte de exploração e violências que contrariam a legislação brasileira mais recente sobre a proteção integral de crianças e adolescentes.

A sociedade brasileira se moldou a partir de uma estrutura binária que nasceu da antítese Casa- Grande x Senzala, caracterizada por um padrão de relações que não apenas reflete a organização política e econômica, definindo papéis e lugares a serem ocupados conforme a classe, como também impregna a estrutura mental da população e se perpetua por séculos. Nesse complexo se constituíram e enraizaram as concepções de humanidade, de direito, de liberdade, de sexualidade e de trabalho, dentre outras que conduzem as decisões, as funções, os comportamentos e as identidades dos sujeitos que compõem a estrutura social aqui tratada.

Esses, portanto, são os moldes nos quais se instituiu o trabalho doméstico de meninas, em um Brasil marcado pela tradição escravista de exploração do trabalho, erguido pela desigualdade imperante em uma sociedade racista, violenta e patriarcal que dificulta a percepção do ato ilícito que se traduz na exploração de meninas nas atribuições domésticas em casa de terceiros. Na contemporaneidade, ante o quadro de extrema privação ao qual milhares de famílias brasileiras estão submetidas, a inserção de meninas no trabalho infantil doméstico se situa, geralmente, numa relação de cooperação entre as suas famílias e as pessoas que as ‘empregam’. E esta seria uma forma pactuada de ‘ajuda’ ofertada tanto às famílias de origem quanto às próprias meninas trabalhadoras, dadas as limitações de acesso a condições dignas de vida por outras vias.

A manutenção do trabalho infantil doméstico retrata a reprodução de uma sociedade atrasada, racista, sexista, conservadora e profundamente desigual, que contradiz princípios mais atuais estabelecidos nas normativas reguladoras da garantia e proteção dos direitos de crianças e adolescentes, adotadas pelo Brasil há mais de trinta anos.

A banalização expressa uma dimensão das dificuldades para enfrentar, combater e eliminar o trabalho infantil no Brasil. As formas mais perceptíveis de trabalho, nas quais meninas e meninos são cotidianamente vistos, passam a fazer parte do cenário nos territórios que ocupam e por isso são banalizadas. Essa banalização não se limita às pessoas que ocupam os territórios

— famílias, grupos, indivíduos —, ela se espraia por toda a sociedade, afetando, inclusive, agentes públicos responsáveis pela condução de políticas voltadas ao combate dessa e de outras violações de direitos, de maneira que esse passa a ser o padrão das relações, que define e reforça os lugares de subalternização a serem ocupados por pessoas consideradas diferentes em razão das identidades, das imagens e do imaginário que se ergue em torno delas.(ALMEIDA, 2019b; HAIDER, 2019, COLLINS, 2019).

Nessas condições se perpetuam os mecanismos contrários à justiça social e às necessárias transformações dos conteúdos que edificam as estruturas responsáveis pela subordinação de alguns corpos por outras pautadas, respectivamente, pelas identidades de sujeição e de poder.

4. Considerações Finais

É por meio da história de formação da sociedade brasileira que se revelam as formas pelas quais o trabalho doméstico foi incorporado à vida das mulheres negras, incondicionalmente, como uma identidade dessas mulheres.

O trabalho doméstico não é uma atribuição admitida apenas às mulheres, mas, no Brasil, para as mulheres negras o trabalho doméstico acumula dois aspectos de grande relevância para esta análise: a conotação negativa do trabalho realizado pelas pessoas negras, em razão da condição de escravizados que lhes era imposta e a “tensão da identidade feminina dentro do doméstico” nas palavras de Kofes (2001, p. 129).

Esses dois sentidos, largamente difundidos e profundamente arraigados na sociedade brasileira — porquanto estão visceralmente ligados à escravidão — validam o emprego da mão de obra de meninas negras no trabalho doméstico, a despeito da legislação proibitiva, submetendo-as a condições de exploração, humilhações, constrangimentos, violências e abusos variados — típicos do período escravagista —, dada a situação de vulnerabilidade a que são expostas, por viverem em meio a estranhos que as tomam como se fossem propriedade.

Não raro, tais situações são facilitadas pelo fato de que crianças e adolescentes tendem a corresponder às expectativas de futuro traçadas para si por pessoas adultas, o que pode incluir a inserção precoce no trabalho como estratégia de proteção contra a marginalidade ou o desvio, assim como mecanismo de projeção social, para “ser alguém na vida”.

Ocorre uma transferência de responsabilidades quanto ao cuidado, ao provimento e à proteção, pouco questionada e amplamente aceita nas situações que envolvem famílias pobres, como recurso de preservação da honra e em razão da certeza de que todas as pessoas envolvidas

na privação — inclusive crianças e adolescentes — devem contribuir com o trabalho para a superação desse quadro.

No caso do trabalho infantil doméstico, pouco são consideradas as limitações que as meninas terão que enfrentar no cotidiano, em razão da necessidade de cumprir com tarefas que vão se tornando cada vez mais exigentes e mais complexas, à medida que suas idades avançam. Para essas meninas, trabalhar como domésticas não implica apenas na perda da infância — o que não é pouco —, também interfere profundamente no desenvolvimento humano em suas dimensões física e psíquica, dada a condição de privação de direitos básicos que acarreta a interrupção de fases características da infância e da adolescência, marcadas pela aprendizagem e pelas trocas realizadas entre seus pares, junto à família e à comunidade.

O trabalho doméstico ergue uma métrica de posições sociais que reitera condições e lugares a serem ocupados pelas trabalhadoras, porque ele é permeado por uma variedade de estigmas e significantes dolorosos.

Para aquelas que iniciam esse trabalho na infância e na adolescência as consequências de ordem material podem ser verificadas pelas condições de trabalho precário, que incluem jornadas sem um limite claro de horas de trabalho, ausência de remuneração e total dependência da pessoa para quem trabalha, haja vista o distanciamento da família. As consequências de ordem subjetiva estão atreladas à falta de maturidade física e psíquica e se expressam na sensação de ficarem adultas antes do tempo, no atraso escolar, na dificuldade de compreender as informações que recebem, no sentimento de humilhação, na insegurança para se expressar, na percepção de desamparo, na baixa autoestima, nas dificuldades para manifestar sentimentos e emoções e na perda do tempo da infância, de acordo com Silva (2009).

Não é difícil perceber que, a despeito das ações de caráter formal que o proíbem, a resistência do trabalho infantil doméstico encontra-se vinculada ao aparato ideológico e político que sustentou a escravidão negra e mantém estrutura semelhante, por exemplo, nas relações de trabalho. Estruturas erguidas em torno do racismo, do sexismo, da pobreza e da desigualdade, afetam permanentemente gerações seguidas de mulheres negras e suas famílias, que, no esforço de garantir condições de vida dignas, entregam suas filhas para outras pessoas apadrinharem: acreditando que serão salvas da pobreza, da fome e da falta de possibilidades de emergir de tais circunstâncias.

Foi exatamente a longa tradição escravista deste país que produziu uma herança de caráter duplamente dificultador para o enfrentamento dessa prática: a perpetuação do trabalho de crianças e adolescentes pobres como uma atividade natural e a invisibilidade assegurada por

um manto que dificulta, especialmente, a percepção do ato ilícito do trabalho infantil doméstico de meninas.

A invisibilidade continua sendo o fator de maior ocultação do trabalho infantil doméstico, ela tem sua origem na desvalorização geral do trabalho doméstico e, no caso das meninas, incorre no não reconhecimento deste tipo de trabalho como um problema social, dados os elementos que o vinculam ao gênero feminino. Além disso, o trabalho infantil doméstico se sustenta pelas subjetividades alheias às desigualdades sociais que mantêm esta prática, demandando meninas para “ajudarem” com trabalhos domésticos.

Souza (2012) alerta que, no âmbito da esfera doméstica, as relações de trabalho são atravessadas por uma problemática teia de relações sociais, marcadas por uma complexidade na qual estão inseridas todas as pautas apontadas anteriormente, sobre a raça, o gênero, o racismo, a discriminação, o preconceito, a exploração, a identidade e outras, que fixam os pilares das estruturas de poder neste país.

Essas estruturas interferem diretamente na vida das meninas submetidas ao trabalho doméstico, reforçando estigmas e padrões normativos que no decorrer da história ataram a vida de meninas/mulheres negras. Esses padrões normativos não comportam o reconhecimento do ser humano — da menina —, e sequer do trabalho realizado como algo necessário, importante e vital. No entanto, a essencialidade do cumprimento rigoroso das tarefas é militarmente exigida por quem as mantém no trabalho.

A raça e o gênero figuram, portanto, de forma irrefutável, como marcadores sociais da diferença a sustentar a exploração de meninas no trabalho doméstico. Além do gênero, a raça é fator inequivocamente definidor do lugar da mulher na sociedade, portanto, pode ser entendida como parte da estrutura que atravessa e compromete o enfrentamento do trabalho infantil doméstico, porque ela evidencia o legado da escravidão que desvaloriza e desumaniza a menina negra.

Tem-se, portanto, práticas coloniais que encarceraram as identidades de pessoas não brancas, fazendo com que não seja possível pensar nessas pessoas para além de identidades específicas, úteis ao controle. Nesses casos, segundo Haider (2019), a identidade reduz as pessoas conformando-as em um bloco único com características peculiares que as rotulam — pobres, negros, indígenas, mulheres, velhos, crianças e adolescentes pobres etc.

A oposição ao disciplinamento identitário imposto pelo aparato estatal e a negação de tais identidades como vetores para pensar a política identitária e os movimentos de resistência e emancipação são o grande desafio ao qual os assujeitados estão expostos. Existe uma necessidade premente de que se perceba como raça, gênero e classe produzem linguagens e

comportamentos diferentes nas relações sociais e estas, segundo Haider (2019), são abstrações que precisam ser explicadas em termos de histórias materiais específicas. Precisam ser inseridas nas experiências particulares de racismo e sexismo vivenciadas no cotidiano da classe que tem raça e gênero, mas não se reduzem a isso.

A recusa das identidades é apenas um dos caminhos para a transposição do problema que elas representam, como é o caso do trabalho infantil doméstico de meninas para si e para suas famílias. À medida que ele deixa de ser encarado como “ajuda” às famílias empobrecidas, em favor de uma leitura honesta na qual prevaleça o reconhecimento da exploração que a ele está vinculada, pode ser que deixe também de ser interpretado como condição natural para meninas/mulheres negras e pobres.

Gênero e raça são fortes marcadores sociais da diferença, mas são também articuladores de outras múltiplas diferenças e desigualdades que persistem definindo os lugares que meninas/mulheres negras devem ocupar na sociedade, assim como as condições de ocupação desses lugares que tradicionalmente são condições de subalternização. Essas identidades, construídas socialmente, alicerçam as barreiras para o enfrentamento do trabalho infantil doméstico de meninas, que absorve em sua maioria meninas negras e o faz por ser socialmente mais palatável.

Há uma necessidade imperiosa de que raça, gênero e classe, assim como renda e outros elementos sejam considerados imperativos para elucidar a multiplicidade de experiências peculiares que abarcam a condição feminina.

Essa compreensão comporta perfeitamente as análises relacionadas ao trabalho infantil doméstico, sua invisibilidade, sua naturalização e a dificuldade de combatê-lo. A dificuldade se faz concreta não apenas porque as meninas trabalhadoras estão dentro de espaços privados. Existem elementos subjacentes que exprimem a conivência com essa prática delituosa, enquanto denotam o julgamento de que esse é um mal menor diante de causas mais gerais e, isto posto, mais importantes a serem enfrentadas.

A resistência para compreender essa problemática é reveladora do quanto a nossa sociedade ainda é conservadora, segregadora, sexista, racista e colonizada. Ante o exposto, é possível inferir que as ações de enfrentamento do trabalho infantil doméstico não podem ser desenvolvidas sem que tenham como propósito a transgressão dos limites do pensar e o estabelecimento de uma forma de intervenção social radicalmente transformadora, apartada da tradição e do hábito.

Reconhecer suas existências; a situação de exploração em que vivem; bem como a sujeição, negligência e negação de direitos a que estão submetidas são condições fundamentais

para reivindicar a transposição de tais circunstâncias em suas vidas. É imperativo que os olhares da sociedade sejam redirecionados para que elas de fato possam estar no mundo, percebidas como crianças e adolescentes que são, a fim de recuperarem o respeito, a dignidade e a humanidade que lhes tem sido negada, na contramão do que a legislação protetiva deste país preconiza.

5. Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Prefácio da edição brasileira. Prefácio. Em: HAIDER, Asad. **Armadilhada identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Tradução de Leo Vinícius Liberato. – São Paulo: Veneta, 2019a. (Coleção Baderna).
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARIZA, Marília B. A. Crianças/ventre livre. Em: SCHWARTZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.) **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço de uma crítica à metafísicaracial. 1.ed. São Paulo: Hedra, 2019.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdade**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010. FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.
- FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Trabalho infantil nos ODS**. Brasília, outubro, 2017. Disponível em: www.fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/Trabalho_Infantil_nos_ODS.pdf. Acessado em: 05 de setembro de 2019.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ed. São Paulo: Global, 2006. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1)

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. Em: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: contexto, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Revista Novos Estudos, nº 43, nov., 1995. Disponível em: www.edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4116181/mod_resource/content/0/A.%20S.%20Guimar%C3%A3es%20-%20Racismo%20e%20anti-racismo%20no%20Brasil.pdf. Acessado em: 30.03.2020.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.(Coleção Baderna).

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOFES, Suely. **Mulher, mulheres – identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas domésticas**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2001.

MARCONDES, Mariana Mazzini. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. Em: YANNOULAS, SilviaCristina (Coord.). **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília:Editorial Abaré, 2013.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Crianças do trabalho**. Goiânia: Editora UFG, 2005.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 1.e.d. Portugal: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Por que julgamos que a diferença seja um problema?** Goethe-Institut

Brasilien, dezembro de 2016. Disponível em: www.goethe.de/ins/br/pt/kul/mag/20885952.html. Acessado em: 29 de setembro de 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado, precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2007.

PRIORE, Mary Del (org.) **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social**. 2.e.d. rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SOUZA, Flávia Fernandes de. Escravas do lar: as mulheres negras e o trabalho doméstico na corte imperial. Em: XAVIER, Giovana et. al. (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós- emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção história mundial)

“EU GOSTO MAIS DOS BRANQUINHOS”: INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaela Bacelar Santos¹
Cristina Teodoro²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Com a pesquisa, buscou-se compreender como crianças que frequentavam as séries iniciais do Ensino Fundamental, em suas interações e brincadeiras, selecionavam seus pares considerando seus pertencimentos étnico-raciais. Como estratégias de mediação com as crianças e para geração de dados, foram priorizados os seguintes procedimentos: observação, entrevista- conversa, imagens e desenhos. Como resultado, entre outros, foi possível constatar que as crianças tendiam a uma preferência por crianças pertencentes ao grupo étnico-racial branco, para interagir e brincar, demonstrando, assim, uma plena apropriação e reprodução tanto da histórica racialização quanto do preconceito, presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Pertencimento étnico-racial. Crianças. Ensino Fundamental. Sociologia da Infância, Interações e brincadeiras. Preferência racial.

Este texto é um recorte da pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. A pesquisa, finalizada no início de 2020, objetivou compreender como crianças inseridas nas séries iniciais do Ensino Fundamental selecionavam seus pares para brincar e interagir, considerando seus pertencimentos étnico-raciais tanto dentro quanto fora do contexto escolar. A pesquisa foi realizada com alunos e alunas³ frequentadores das séries iniciais de uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de São Francisco do Conde–BA.

No Brasil, a partir da década de 1990, pesquisas sobre relações raciais passaram a ser desenvolvidas no campo da Educação Infantil, inicialmente, por meio daquelas que explicitavam as desigualdades de acesso e permanência ocorridas entre crianças brancas e negras (Rosemberg, 1990). Em contextos de Educação Infantil, na mesma década, as pesquisas realizadas passaram a demonstrar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas eram desiguais e que também essas desigualdades estavam relacionadas aos seus pertencimentos étnico-raciais das crianças.

¹ Discente do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: rafaabacelar@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-8079>.

² Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do conde, Bahia, Brasil. E-mail: cristina.teodoro@unilab.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2935-108>.

³ No total, 6 (seis) crianças, na faixa-etária entre 7 e 8 anos de idade, participaram como sujeitos da pesquisa.

Dias (1997) e Cavalleiro (1998) observaram situações de discriminação nas interações entre crianças pré-escolares. Os fatores: xingamento, distanciamento e rejeição eram os mais recorrentes em seus cotidianos e que, especificamente com professoras que se ocupam da educação da faixa etária de crianças entre 0 e 5 anos, a discriminação acontecia pela falta de reconhecimento de mérito das crianças negras, pelo tratamento diferenciado e, principalmente, pelo silenciamento diante de situações de discriminação entre elas.

As pesquisas em questão estão inseridas no campo das relações étnico-raciais, que, no Brasil, passaram a ser desenvolvida com mais afinco a partir da década de 1980, quando a seara da Educação ganhou protagonismo, já que, como afirma Rodrigues (2011), a interlocução entre educação e “raça” foi o mote para a reivindicação para uma educação mais equitativa, considerando que desde a década de 1970 o movimento negro brasileiro denunciava a discriminação racial e o racismo e, em simultâneo, clamava por uma educação pública de qualidade.

Como demonstra Silva Jr. (2002), desde a década de 1990 a temática racial está inserida no campo da educação, principalmente nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio do tema transversal “Pluralidade e Cultura”, porém, a grande virada foi em 2003, quando é possível afirmar que o campo da Educação, no que se refere à temática das relações raciais, tem um “divisor de águas”. A aprovação da Lei n.º 10.639/03, a implementação da Resolução n.º 3/2004, e do Parecer do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno 001/2004), que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino da educação básica, iniciaram um momento de maior perspectiva, visibilidade e reconhecimento. Segundo Gonçalves e Silva,

[...] tendo em vista que a cultura e sua transmissão contam, nas sociedades contemporâneas, com poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas estes que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e como a educação, qualquer que ela seja, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender por que os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 120).

As pesquisas no campo da Educação Infantil, inseridas nesse processo, também ganharam outros contornos como, por exemplo, o desenvolvimento de estudos com crianças pequenas que se propunham a escutar suas “narrativas” demonstraram que elas, em tenra idade, constroem suas identidades pautadas em significados sociais dos quais vão se apropriando por meio de suas vivências. Apesar de ainda serem poucos, os estudos que vêm se debruçando sobre a constituição da identidade de crianças pequenas, entre outros, os trabalhos de Trinidad (2011) e Amaral (2013) concluíram que crianças negras e brancas frequentadoras, especificamente da pré-escola, indicam, por meio de suas narrativas, brincadeiras e interações,

que reconheciam o vocabulário racial e os modos de classificação étnico-racial, especialmente o binômio – branco-preto – e sua hierarquia, compreendendo, assim, o significado de ser branco e o significado de ser negro em uma sociedade racializada. No caso da pesquisa de Trinidad, por exemplo, quando questionadas, as crianças explicitavam aspectos pejorativos atribuídos às pessoas negras, como a feiura, o cabelo “duro” e a cor escura, assim, para a autora, sentidos e significados sociais de efeitos corrosivos já haviam sido apropriados por elas.

No entanto, uma questão chama à atenção nos resultados encontrados pelas pesquisadoras mencionadas e por outras realizadas no ano de 1996 e no ano de 2013. Godoy (1996) e Santos (2013) registram que apesar de o preconceito ser parte do cotidiano das crianças, os momentos de brincadeiras eram compartilhados. De acordo com Santos, algumas crianças demonstravam a presença de preconceito ao falarem abertamente que não gostavam de “preto”, mas que, no momento da brincadeira, isso não impedia que a vida delas seguissem tranquilamente, com todas brincando de modo pacífico com seus pares. Já Godoy argumenta que o grupo por ela pesquisado não demonstrou preferências entre os pares durante as brincadeiras com crianças de grupo étnico-racial diferente, revelando, assim, que a consciência e a identificação racial são pré-requisitos necessários para a aquisição de atitude ou condutas negativas, mas que não é suficiente para que as crianças deixassem de interagir por meio de brincadeiras em espaços de Educação Infantil.

Considerando esses resultados, os quais a presente pesquisa teve como objetivo, entre outros, compreender se e como as crianças que frequentavam as séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, com idade mais avançada, demonstravam ou não ter preferência para selecionar seus pares em processos de interação e brincadeira. Dito de outra forma, o objetivo foi perceber se (e em que medida) os critérios utilizados pelas crianças poderiam ser comparados aqueles utilizados por crianças em espaços de Educação Infantil, a partir de pesquisas realizadas com o foco na construção da identidade étnico-racial.

A sala em que foi desenvolvida a pesquisa era composta por 20 (vinte) crianças do segundo ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, do período vespertino, na faixa etária entre 7 a 8 anos. Entre as 20 (vinte) crianças da sala, 6 foram selecionadas para a realização de entrevistas-conversas, considerando dois critérios: 1º os diferentes grupos étnico-raciais, com o objetivo de compreender, por meio de suas narrativas, como percebiam suas interações. 2º a indicação, pela professora, de três crianças, das seis selecionadas, o que foi considerado relevante, em função da relação dela com os/as alunos e alunas.

Foram desenvolvidas observações e registros, seguidos de entrevista-conversa, que, de acordo com Saramago (2001), é apropriada para o aprofundamento de temáticas junto às crianças. Para esta pesquisa, ainda, foi adotada uma estratégia de entrevista-conversa aliada ao momento de produção de desenhos como mediador para elaboração de respostas às perguntas realizadas pela pesquisadora. As entrevistas-conversas foram individuais, compostas pelos seguintes passos: seleção, entre 10 (dez) imagens de crianças⁴; desenho da brincadeira preferida, com a presença dela e de todos os seus pares escolhidos por meio das imagens. Durante o desenvolvimento do desenho pela criança, foi estabelecida uma conversa com perguntas sobre o processo que estava ocorrendo, contemplando a escolha da brincadeira, a escolha dos pares, o pertencimento étnico-racial das imagens escolhidas e, suas preferências.

1. Identidade e Pertencimento Étnico-Racial: O Foco na Criança

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 2003, impactou diretamente os estudos sobre relações raciais e infância no Brasil. Em relação à identidade étnico-racial, por exemplo, os estudos passaram a demonstrar que desde muito cedo elementos da identidade étnico-racial se revelam na vida das crianças. Diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza como superior e inferior e, ainda, é nessa etapa que as mesmas desejam mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; assim como a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. No contexto americano, as pesquisas tendem a alcançar os mesmos resultados, por exemplo, Aboud (1987) constatou que o reconhecimento de pessoas brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos e que o reconhecimento da pertença a um grupo acontece, para crianças negras ou brancas, logo após essa idade. Bento (2012), ao fazer uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade étnico-racial de crianças, constatou que alguns fatores se repetem: muito cedo elementos da identidade racial se manifestam na vida das crianças e, ao perceberem diferenças, as interpretam e as hierarquizam, e elas, as crianças pequenas, são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito.

⁴ Para o estímulo inicial, foi narrada uma situação na qual foi sugerido para que as crianças imaginassem que estivessem em seus bairros e que deveriam escolher uma brincadeira que mais gostassem de realizar. Posteriormente, foram dispostas 10 (dez) imagens de crianças que desejavam participar da brincadeira, com elas. Entre as 10 (dez) imagens dispostas, elas deveriam escolher 5 (cinco) crianças. É necessário ressaltar que a escolha das imagens foi retirada do Google e, o critério para sua seleção foi à escolha de imagens de crianças por volta da mesma faixa-etária das crianças pesquisadas e diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Segundo Arraiagada (2007), o conceito de identidade étnica não era considerado importante até a publicação do livro *Infância e sociedade*, de Erik H. Erikson, em 1950. Após essa publicação, muitas linhas de pesquisa sobre identidade basearam-se em seus resultados, incluindo aquelas relacionadas à identidade étnico-racial. Essa identidade é social, porquanto está relacionada ao sentimento de pertença, ou seja, é um aspecto da identidade coletiva. Conforme argumentam Aboud (1987) e Arraiagada, (2007), a identidade étnica, no que lhe concerne, aborda o conhecimento que a pessoa tem sobre si e sobre sua pertença como membro de um grupo com o qual compartilha, por exemplo, pensamentos, percepções, sentimentos e comportamentos.

Arraiagada (2007) afirma que a identidade étnica é uma construção multidimensional, que inclui alguns (ou todos) aspectos dos seguintes componentes: (1) perceber-se (ou autoidentificar-se) como membro de um grupo particular; (2) sentir-se pertencente a esse grupo (sentimento de pertença) e ter compromissos com ele; (3) manter determinadas atitudes típicas de um grupo, que podem ser positivas ou negativas; (4) partilhar sentimentos, valores e atitudes com o grupo de pertença; e (5) manter as tradições étnicas e as práticas culturais desse mesmo grupo. É possível argumentar, ainda, que a identidade étnica é uma parte extremamente importante da personalidade individual e um fator fundamental e poderoso para a formação de um grupo étnico, ou seja, ao ter o objetivo de preservar uma determinada cultura e desenvolver e aprofundar os laços sociais existentes (d'Adesky, 2001, p. 41-2).

Considerando a identidade individual, por exemplo, de acordo com Munanga (2012), esta faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência. No entanto, essa construção se dá de forma diferenciada para os membros de grupos étnico-raciais. Segundo Mendonça (2007), Jacques d'Adesky explica que a passagem da identidade individual para a identidade coletiva é feita pela noção de *pertencimento* e pelo processo de *identificação*. Para ele, a identificação está ligada ao sentimento de pertencimento que, no que lhe diz respeito, é um fator da identidade coletiva. A identidade coletiva é perceber o “mesmo”, nos “outros”. Nesse sentido, o grupo torna-se uma coletividade cuja estruturação e unificação permitem um acesso a um nível mais seguro de existência. De agregado, o grupo passa a um estado mais consciente de si próprio. Ou seja,

apesar de servir como suporte para a identidade étnica, a identidade coletiva situa-se num nível inferior de intensidade, pois ela não é suficiente para compreender os diversos aspectos de uma realidade complexa que inclui a raça, a religião, a língua, o território e, principalmente, a história como elementos de solidariedade do grupo.

A identidade coletiva estabelece um elo entre os elementos que caracterizam a identificação da sociedade abrangente (somos todos brasileiros) com os elementos que caracterizam a reivindicação de uma identidade étnica (de uma negritude, como ser afro-brasileiro), jogando com as percepções, o imaginário e os conceitos antropológicos e culturais (d'Adesky, 1997 apud Mendonça, 2007, p.124).

Nessa perspectiva, é preciso separar a identidade coletiva (ser brasileiro) e a reivindicação de uma identidade étnica (ser negro). Para o autor, no Brasil, apesar do racismo não ser essencialista, ou seja, não negar o *tipo negro* em sua humanidade, exige, para a sua aceitação social, que ele *embranqueça*, que compartilhe da depreciação coletiva da imagem do negro, como, por exemplo, dos credos e das práticas de desvalorização generalizada de suas especificidades as quais o identificam coletivamente com outras pessoas negras (Mendonça, 2007). Para Munanga (2011), a identidade coletiva é uma definição de um grupo e pode ser realizada através da seleção de alguns atributos contidos no complexo cultural, como, por exemplo, a língua, a religião, o sistema político, a economia, a visão de mundo. Quando realizada pelo próprio indivíduo, é caracterizada como uma autoidentificação ou autoatribuição. Quando realizada por membros de outros grupos, ao selecionar atributos como a histórica e traços psicológicos entendidos como mais significativos, denomina-se de heteroclassificação ou heteroatribuição. Ele, o autor, explica que, por exemplo, quando os europeus entraram em contato pela primeira vez com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, etc., atribuíram a esses povos identidades coletivas, a partir de critérios definidos a partir de uma visão cultural. Sendo assim, foram impostas identidades que não tinham aproximação àquelas que aqueles povos se autoatribuíam.

Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças: **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. **Europeu**: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (Munanga, 2003, p.9).

As pesquisas que têm se debruçado sobre a construção da identidade étnico-racial de crianças demonstram, entre outros aspectos, que as crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência, explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); já crianças pequenas negras se

mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à afirmação de que preto é feio. O que queremos dizer é que as crianças, como os adultos, se apropriam da valorização e da desvalorização atribuídas a elas a partir de seu pertencimento aos distintos grupos étnico-raciais, particularmente, o branco e o negro. Para Morland,

tanto crianças brancas, como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social. (MORLAND, 1963, p. 475).

Por meio de seus estudos, Aboud (1987), por exemplo, constatou que à autoidentificação incorreta: quando uma criança se identifica como membro de um grupo do qual ela não faz parte – tal como observado no estudo de Clark (1940), ocorre, mais frequentemente, entre crianças negras de seis anos. Elas acreditavam que poderiam, em mudanças de contexto e/ou de vestuário, tornarem-se brancas. No entanto, segundo Aboud (1987, p. 40), o desejo de ser branca acaba por não determinar a identidade étnico-racial: crianças negras pequenas podem identificar-se como brancas porque podem agir como elas, serem felizes e bem-sucedidas como elas ou, inclusive, jogar os mesmos jogos que elas.

A questão de “preferência” por um grupo étnico que não o seu de origem foi também objeto de estudo de outros pesquisadores, como Kenneth Morland (1958), quem encontrou resultados semelhantes aos de Aboud (1987). Ao pesquisar crianças brancas e negras, Morland descobriu que havia, em ambas, uma predisposição, desenvolvida, desde muito cedo, de se identificarem como brancas. A maioria das crianças, tanto brancas quanto negras, possuía essa predisposição desde os três anos de idade, podendo permanecer com ela até por volta dos cinco anos. Para o estudioso, essa predisposição pode ser decorrência direta ou indireta da convivência das crianças, inicialmente com seus pais e, posteriormente, com os professores na escola. Entretanto, de acordo com Morland (1958), essa predisposição só é desenvolvida pelas crianças quando elas têm contato com as atitudes e os efeitos da discriminação racial.

2. Interações e brincadeiras: o papel do outro na constituição do eu

Para compreender o papel do outro na constituição da identidade, a partir das narrativas das crianças, foram mobilizados dois conceitos: interação e brincadeira. Segundo Aranha (1993), o interesse pela questão das relações sociais interpessoais surgiu ainda no século XIX, época em que se iniciaram os questionamentos e a reflexão sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento num ponto de encontro entre diferentes disciplinas. Do ponto de vista da literatura. Desde então, as pesquisas em torno da questão tem sido, nos alerta a autora, sócio-

construtivista do desenvolvimento humano, por exemplo, as interações se desenvolvem por um processo do contínuo movimento dialético de influência entre os parceiros interativos, e à pressuposição do efeito cumulativo das interações no desenvolvimento cognitivo, bem como no desenvolvimento das relações interpessoais dos sujeitos, ou seja, a mesma se constitui por um lado, da subjetividade humana e, por outro, da própria história da humanidade. A interação pode ser compreendida como uma condição de construção do indivíduo por meio das experiências vivenciadas com o outro. As interações assim é

[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (Vygotsky apud Souza; Ortega, 2016, p.3).

Para Duran (1993), por via da interação em níveis sociais e culturais, que se viabiliza o individual, assim, sem a articulação entre esses níveis, não é possível compreender a interação social, que pode ser vista como um dado momento do percurso de vida de dois sujeitos, sendo que ambos se influenciam. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), a criança é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Ela tem o desejo de estar próxima das pessoas e conseguem interagir e aprender com elas, de maneira que possam compreender e influenciar no espaço. Ao ampliar suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais confiantes para se expressarem, podendo aprender nas trocas sociais, com outras crianças e adultos. No ambiente escolar, por exemplo, para Kramer

quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...]. As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento. (Kramer, 2009, p. 151).

O ser humano, independente da fase da vida que esteja (infância, adolescência, juventude, fase adulta ou velhice), necessita do contato com outras pessoas para a sua sobrevivência. Para Fantin (*apud* Cordazzo; Vieira, 2008, p.1) “[...] é através da interação social que se desenvolve a linguagem, reconhecem-se as habilidades e ampliam-se os conhecimentos. [...]”. Especificamente no caso de crianças, o contato social físico e a comunicação são essenciais para o seu desenvolvimento, sendo que uma das maneiras mais eficazes delas estabelecerem tais contatos é por meio das brincadeiras.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, por meio das interações. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela estimule sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, 1998, p. 2).

Por meio da brincadeira, a criança utiliza seus conhecimentos adquiridos em seu meio social, ou seja, na família ou na sociedade em que vive, além de que ela irá aperfeiçoar esses saberes, fortalecendo seus laços de amizade e, conseqüentemente, aprendendo com o outro no desenrolar da brincadeira. Dessa forma, será uma aprendizagem contínua, onde ambos estarão adquirindo linguagens de mundo. Segundo Cordazzo e Vieira (2008), o termo brincar e brincadeira recebem caracterizações distintas, mas, complementares. Para os autores, o termo “brincar” é utilizado para indicar o comportamento da criança, isto é, o papel que a criança está desenvolvendo. Enquanto o termo “brincadeira” irá designar a caracterização da atividade, tais como: brincadeira de faz-de-conta, brincadeira de pega-pega, brincadeira de esconde-esconde, etc. Tudo indica que o brincar possui um fim em si, é uma busca pelo prazer, uma atividade espontânea e proporciona, para a criança, condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Winnicott (1982, p. 163) afirma que a “[...] criança adquire experiência brincando”, pois, ao brincar, as crianças lidam com a realidade interna e externa. As personalidades das

crianças desenvolvem-se por intermédio de suas brincadeiras e das relações ao brincarem com seus pares e adultos; o brincar é uma prova da capacidade criadora da criança. Já, Vygotsky (2007) atribui a esse momento, em que a situação imaginária do brincar está impregnada de regras sociais, o modo pelo qual a criança interpreta o mundo. Mesmo que a criança não saiba sobre o sentido destas regras, e que a situação da brincadeira seja somente imaginária para ela, há uma interação entre criança e sociedade muito maior do que a simples satisfação de uma necessidade de faixa etária.

No que se refere ao processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Amaral (2008) afirma que é importante reiterar que as especificidades das crianças devem ser asseguradas independente da etapa da educação básica em que ela se encontra. Nesse aspecto, ainda, na perspectiva da autora:

[...] a ampliação do ensino fundamental pode constituir-se em um privilegiado momento de reflexão que possibilite às boas práticas da educação infantil “invadir” o ensino fundamental, oportunizando, por meio de um trabalho desenvolvido a partir da ótica das crianças, que o direito à infância e o direito à brincadeira seja garantido, não só para crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança (Amaral, 2008, p. 49).

Tal ressalva se faz importante, particularmente em função da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determinou que a partir de 2010, crianças de seis anos de idade, em todas as redes educacionais do país, deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental. A inclusão dessas crianças concretizou o preceito legal de ampliar de oito para nove anos o Ensino Fundamental. São muitas as discussões em torno dessa questão, sendo assim, quanto mais cuidadoso for o processo de transição entre a Educação Infantil, especificamente a pré-escola, direcionado para as crianças de 4 a 5 anos, e os primeiros anos do Ensino Fundamental, tanto maior serão as condições à criança para haver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Sobre o assunto, Campos (2009) argumenta que,

[...] muitas vezes o acolhimento dos egressos da Educação Infantil não leva em consideração essas experiências educativas anteriores. A escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma – tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores – como também parece que faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira, que a obrigação leva a melhor sobre a motivação, que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir no mesmo ritmo, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento (CAMPOS, 2009, p.12).

Nessa perspectiva, assim como pontuado pela autora, a estrutura do Ensino Fundamental não considera as brincadeiras como um direito e uma prioridade e tal feito tem sido, até então, papel da Educação Infantil.

O Ensino Fundamental assumiu, segundo Amaral (2008, p.49), “um trabalho escolar histórico e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade, é preciso ser sisudo.” Isso é, as crianças são direcionadas a aprender a ler e a escrever, e abandonar a brincadeira, a infância e a espontaneidade. No entanto, parece haver um descumprimento do que é apregoado nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, quando estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tratando da questão da brincadeira.

[...] o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006 apud ROCHA; RIBEIRO, 2017, p.239).

Ou seja, pode estar ocorrendo uma controvérsia entre o que é orientado e o que está sendo desenvolvido pelas escolas responsáveis pelo Ensino Fundamental junto às crianças ali inseridas. Tais ressalvas, da importância da brincadeira no Ensino Fundamental, são importantes considerando o contexto em que ocorreu a pesquisa, porém, não serão analisadas neste artigo.

3. As Crianças: O Pertencimento Étnico-Racial do Outro Para a Constituição do Eu

O conceito de *criança* distingue-se do conceito de *infância*. A Sociologia da Infância, um dos mais recentes campos de pesquisas dentro da Sociologia, compreende o conceito de infância enquanto uma construção social, variável e contextual. Como pontua Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade:

A Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceitual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a um grupo racial etc (ANDRADE, 2010, p. 52).

Também, para Gouvêa (2003), as múltiplas vivências da infância ocorrem conforme o pertencimento social, racial e de gênero. Um exemplo seria o período da colonização, para a autora, quando se analisa a história da criança negra escrava, é necessário considerar que a referida era iniciada no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, enquanto a criança branca, da elite, era destinada aos estudos. Dessa maneira, estamos diante de duas infâncias distintas, determinadas pela raça e classe social, não existindo, portanto, “a infância

enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas, diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (Gouvêa, 2003, *apud* Andrade, 2010, p. 52).

Sob essa ótica, e dentro dos estudos do campo da Sociologia da Infância que a presente pesquisa foi realizada, é importante compreender que a presença da criança como sujeito de direito e protagonista em pesquisas é algo novo. Conforme afirma Cruz (2008, p. 411): “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”. Por muito tempo, as pesquisas tinham por finalidade saber sobre o que as crianças pensavam, expressavam e faziam, por intermédio de informações oriundas de um adulto.

A descrença pela competência da criança, ao comunicar-se, resultou em um processo de invisibilização de qualquer tentativa de “escuta” das mesmas, predominando, assim, a informação e a interpretação de suas vozes, por um adulto.

[...] É nessa perspectiva que se fala do adultocentrismo como acúmulo de obstáculo ao conhecimento da realidade de ser criança. Adultocentrismo que se torna sombra nas pesquisas com a pequena infância, sombras que obscurecem as vozes das crianças (Filho; Barbosa, 2010, p.10).

Segundo Sandra Rhoden (2012), atualmente está ocorrendo algumas modificações e várias pesquisas consideram as “narrativas” legítimas das crianças. Para Cruz (2008, *apud* Rhoden, 2012, p.411), é necessário “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens”. Na pesquisa realizada, em que aqui apresentamos resultados parciais, considerou-se importante, primeiramente, compreender a identificação étnico-racial das crianças envolvidas. Entre as 6 (seis) que participaram, 1(uma) se identificou como Morena, 2 (duas) como brancas, 1 (uma) como Parda e 2 (duas) como negras.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cinco categorias raciais pelas quais a população brasileira pode ser classificada: branca, preto, pardo, amarelo e indígena. Sobre esse aspecto, é possível afirmar que as crianças na faixa-etária de 8 (oito) anos já recorrem a tais categorias, da mesma maneira que os adultos. Na verdade, Bento (2012), em seu trabalho “*A identidade racial em crianças pequenas*”, destaca alguns elementos apresentados por pesquisadores/as sobre o assunto como, Carter & Goodwin, (1994); Cavalleiro, (2003); Dias, (1997 e 2007); Fazzi, (2004); Godoy, (1996); Trinidad, (2011), entre outros aspectos, destaca que:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza (BENTO, 2012, p. 64).

Entre os termos utilizados pelas crianças pesquisadas, por exemplo, o moreno, mencionado por uma delas, ganha destaque, já que ele tem sido um dos termos mais empregados na autoidentificação realizada por adultos. Distintamente do pardo ou do preto, moreno não implica, necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Andrews (1998), citado por Trinidad (2011), não há concordância entre os estudiosos do assunto, dos morenos serem (ou não) brancos. Já que, moreno é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguiram-se claramente do branco. Entre as crianças que se autoidentificaram, outra também chamou à atenção. Ela, com uma tez que facilmente poderia ser identificado como membro pertencente ao grupo étnico-racial negro, se autoidentificou como branca, como segue no diálogo

P: das cinco crianças com qual você mais se identifica? Felipe: Esse. (Indica para criança número 6 - branca) P: Você se acha parecido com ele? Felipe: Hum, hum.
P: E o que vocês têm de parecido? Felipe: Eu não sei...
P: Mas você gostou mais dele do que das outras crianças? Felipe: Sim!
P: Se você pudesse escolher das cinco crianças apenas uma para poder brincar, quem seria? Felipe: Esse. (Indica para criança número 2 - branca)
P: Por que você escolheria apenas ele para brincar? Felipe: Não responde.
P: Tem algo que você gostou nele? Felipe: O rosto dele.
P: O rosto? Felipe: Eu achei bonito

A preferência de crianças negras por uma aparência branca tem sido apontada tanto em pesquisas americanas, desenvolvidas com crianças pré-escolares desde a década de 1940, quanto nas desenvolvidas no contexto nacional, particularmente, entre aquelas com idade pré- escolar. Assim, interessa constatar, aqui, que a preferência reaparece entre crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como mencionado por Morland (1958, p. 475), isso pode ocorrer em função das crianças, brancas e negras, conviverem com a representatividade positiva da população branca em diferentes espaços sociais, bem como nos meios midiáticos. Concordando com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), mesmo quando pequenas, as crianças começam a perceber relações de poder, e o grupo do qual elas pertencem e que está no poder pode influenciar a formação da identidade delas. Por exemplo, as crianças são extremamente observadoras e quando crianças brancas percebem que o grupo no poder se parece com elas, elas entendem serem membros desse grupo e que têm os mesmos direitos. Essas observações podem crescer e formar um sentimento de pertencimento e de autovalorização, que podem aumentar ao verem a

discriminação em ação, incentivando estereótipos negativos em relação a pessoas com quem elas não se identificam. De igual maneira, quando crianças negras observam que o grupo no poder não se parece com elas, especialmente se elas observam e/ou passam por situações de preconceito, discriminação e exposição segundo estereótipos, elas têm menos chance de desenvolver um sentimento de pertencimento e de valorização. As autoras afirmam que tanto as crianças brancas quanto as negras precisam de tipos específicos de intervenção quando se deseja que sentimentos de superioridade ou inferioridade se transformem em percepções de igualdade.

Em relação às brincadeiras, primeiramente, as crianças indicaram suas preferências. Entre as 6 (seis) crianças pesquisadas, 3 (três) escolheram brincar de esconde-esconde, 2 (duas) de bola e uma de pega-pega. Conforme descrito, é a partir da brincadeira que a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, e ela então vivencia experiências de tomadas de decisões.

Dessa maneira, em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, uma das características mais importantes da brincadeira, pois, desenvolve a autonomia, a criatividade e a responsabilidade quanto a suas próprias ações. A maioria das crianças escolheu brincar de esconde-esconde, demonstrando certa autonomia, já que justificaram suas escolhas em função da intimidade e dos valores atribuídos à brincadeira. Como, por exemplo, quando o Riquelme⁵, uma das crianças, diz que escolheu esconde-esconde, pois “é bom de brincar, de se divertir”. Também, quando Agatha diz que “é de contar, é de correr e de esconder.” Isso comprova o que Kishimoto (1999 *apud* Cordazzo e Vieira, 2008, p. 365) argumenta ao definir o brincar, ou seja, gera prazer; é espontânea e tem a prioridade das crianças; é controlada internamente pelos jogadores e tem uma flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos.

No entanto, o interesse não estava somente em conhecer as preferências das brincadeiras das crianças, mas, também, a escolha pelos seus pares para as mesmas. Sendo assim, como mencionado, foram utilizadas, para a geração de dados, fotografias. Entre as 10 imagens disponibilizadas para as crianças, foi possível chegar ao seguinte resultado:

Tabela 1 - Identificação étnico-racial das imagens

| Criança | Identificação étnico-racial Branca | Quantidade | Identificação étnico-racial Preta | Quantidade |
|----------------|---|-------------------|--|-------------------|
| Mayana | Branca, Branca, Branca | 3 | Pretinha, Pretinha | 2 |
| Riquelme | Branco, Branco | 2 | Negro, Negra, Negro | 3 |
| Ingrid | Clara, Clara, Clara, Clara | 4 | Escura | 1 |
| Agatha | Branca, Branca | 2 | Negra, Negro, Negra | 3 |
| Felipe | Moreno/branco, Morena/branca, Branco | 3 | Negro, Negro | 2 |
| Evelly | Branca, Branca, Branca | 3 | Negra, Negra | 2 |
| TOTAL | | 17 | | 13 |

A tabela indica a seleção de imagens dos pares escolhidos pelas crianças pesquisadas, para brincar. As imagens estão apresentadas na mesma ordem escolhidas pelas crianças, da esquerda para a direita. As crianças, além de selecionarem os seus pares para brincar, também foram orientadas a realizar o processo de heteroclassificação das imagens identificadas e selecionadas, ou seja, deveriam selecionar 5 (cinco) entre as 10 (dez) imagens de crianças com as quais gostariam de realizar as brincadeiras.

Entre as escolhas realizadas pelas crianças pesquisadas, as imagens das crianças brancas totalizaram 17 (dezesete), ao passo que aquelas relacionadas às crianças negras totalizaram 13 (treze). Apesar das crianças pesquisadas viverem em um contexto social majoritariamente negro, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indica que o município de São Francisco do Conde, local onde residem as crianças — no ano de 2018 — possuía uma população em que 90% se autodeclarou negra (pretos e pardos), elas, as crianças, têm suas preferências por pares pertencentes ao grupo étnico-racial branco. Ginsberg (1955) pesquisou as atitudes em relação à cor por parte de alunos dos quatro primeiros anos escolares — ou seja, na faixa etária entre 7 e 14 anos —, agrupados segundo a cor (brancos, pretos e mulatos). Utilizando como recurso bonecas brancas e negras, os resultados revelaram que tanto as crianças brancas, como as pretas e as mulatas, mostravam preferência pelas bonecas brancas... Ou seja: guardadas as devidas proporções em relação aos pares e brinquedos, foram encontrados pela autora, na década de 1950, resultados semelhantes aos das crianças da presente pesquisa.

Intentou-se, além do levantamento das preferências por pares para brincar, compreender os critérios e as motivações para isso, assim, foi solicitado para as crianças escolherem 1 (uma), entre as 5 (cinco) imagens que elas haviam selecionado, justificando a escolha, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Preferência, entre as 5 crianças escolhidas das imagens, para brincar

| CRIANÇA | IMAGEM PREFERIDA | JUSTIFICATIVAS |
|----------------|-------------------------|--|
| Mayana | (8) Branca | É branquinha, porque eu gosto de branquinhas |
| Riquelme | (2) Branca | Ele parece que sabe brincar mais |
| Ingrid | (1) Branca | Ela parece que é uma menina boa, que faz as coisas boas e melhor |
| Agatha | (3) Branca | Ela é bonita |
| Felipe | (2) Branca | Achou bonito o rosto dele |
| Evelly | (3) Branca | A cor dela é bonita |

Fonte: elaboradas pelas autoras

⁵ Considerando a ética em pesquisa, foram utilizados somente o primeiro nome das crianças.

Entre as crianças pesquisadas, 2 (duas) justificam que preferem as crianças brancas em função da cor, outra, em função de valores (é uma menina boa), outra por julgá-la como a que sabe brincar mais, diante das demais crianças representadas nas imagens, e outra, pela aparência. É importante destacar que nenhuma das crianças optaram por pares pertencentes ao grupo étnico-racial negro. A preferência racial, por pares brancos, reforça as teorias poligenistas do século XIX quando, segundo Munanga (2003), “a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos, em termos físicos e, em termos de capacidade mental”, sendo assim:

Os indivíduos da raça branca foram decretados coletivamente como superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. Tais características, segundo cientistas, tornaram os brancos mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos e mais inventivos (MUNANGA, 2003, p.21).

Assim, tudo indica que, na concepção das crianças, pertencer ao grupo étnico-racial branco é ser “mais”, tais resultados foram encontrados em pesquisas desenvolvidas com crianças menores, como por exemplo, Jones (1973) e Goodman (1950), onde as crianças mencionavam, como justificativa, à cor branca como a mais bonita.

4. Interações e Brincadeiras no Contexto Escolar: Com Quem Eu Gosto De Brincar?

A escola, campo da pesquisa, apesar de possuir uma área verde, as crianças faziam pouco uso dela. Isso parece ocorrer em outras escolas do município, ou seja, as crianças normalmente não têm intervalo, o que permitiria que as mesmas desenvolvessem suas brincadeiras de forma mais interativa. Consoante ao observado, o intervalo era substituído pelo termo “momento do lanche”, em que as crianças permaneciam na sala e tinham permissão para idas ao banheiro. Assim, não foi possível observar as crianças em seus momentos livres, segundo relatos da professora regente, elas desfrutam do momento de brincar quando estão na aula de Educação Física, que acontece uma vez por semana. Como aventado, a escola pesquisada, entre outras, como já mencionado por Amaral (2008) parece não considerar as brincadeiras como um direito é uma prioridade. O Ensino Fundamental assumiu, segundo a autora (2008, p.49), “um trabalho escolar histórico e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade, é preciso ser sisudo.”

Apesar do exposto, na pesquisa desenvolvida, mais do que o interesse para além dos muros escolares, um dos objetivos foi identificar as preferências de pares no interior da desta, conforme o pertencimento étnico-racial das crianças. Assim, entre as seis crianças pesquisadas, 4 (quatro) disseram não ter preferência em relação a brincar com crianças negras e brancas. 2 (duas) tinham preferência somente por brincar com crianças negras.

É interessante observar como as crianças explicitam suas preferências por pares pelas imagens e fora do espaço escolar e suas preferências no interior do mesmo. Mayara, por exemplo, inicialmente, ao escolher as crianças entre as imagens apresentadas para ela — fora dos muros da escola —, como informado, disse preferir uma imagem que representava a criança branca, já quando questionada a respeito de suas preferências sobre seus pares para brincar no espaço escolar, relata o seguinte:

“gosto de brincar com negros e branquinhos. Mas, eu prefiro os branquinhos porque são bonitos, e eu gosto de brincar com branquinhos, porque eles não têm a cor que eu tenho, aí, é por isso que eu gosto de brincar com branquinhos”.

Tudo indica que, em um primeiro momento, a criança não tem preferência, no entanto, ao passo que a conversa segue, ela não apenas reforça a sua preferência por pares brancos, mas também menciona que com elas brinca por causa da beleza e por não terem a sua cor. Isso demonstra, como nos ensina Gomes (2003), que a criança tem como critério a relação com seus próprios corpos, agente o qual, historicamente, como também o cabelo, encontra-se entre os elementos de descontentamento.

o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. [...] o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma dessas partes (Gomes, 2003 apud Trinidad, 2011, p.123).

Nesse sentido, talvez, a criança pode considerar que brincar com colegas que não tenham a sua cor pode aproximá-la de um corpo ou de uma identidade étnico-racial, a qual ela gostaria de ter, ou seja, possuir uma identidade e um corpo branco(s). Ainda, resultados semelhantes podem ser verificados em pesquisas cujos sujeitos (submetidos à pesquisa) são crianças, uma negação de si, e uma valorização e cumplicidade com o branqueamento. Para Bento (2002), o fenômeno do branqueamento se refere à ideologia de valorização social do grupo dominante, que, nesse caso, é representado pelo grupo branco. Dessa formulação, surge a ideia de que: quanto mais clara a cor da pele do indivíduo, maior a sua beleza, melhor o seu caráter e também sua capacidade intelectual. Carone (2002) corrobora com o exposto ao afirmar que o branqueamento, além de estar presente no terreno sociocultural, também se expressou plenamente no plano da estética. Ou seja, o modelo branco de beleza, considerado padrão, pauta, outrora e hoje, o comportamento e a atitude das pessoas, elevando o desejo de eliminação de traços negros a fim de se aproximar ao branco no plano das aparências (nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, cútis clara).

A segunda análise importante a ser destacada, é em relação à criança Agatha. Ela, diferentemente da menina Mayana, opta por brincar com as crianças negras por terem a mesma cor que ela, conforme a narrativa que se segue:

P: E na escola, brinca mais com amiguinhos ou amiguinhas? Aghata: E, brinco mais com meninas.

P: E quando você brinca, são mais com colegas brancos ou negros?

Aghata: Hum... Negros.

P: Por quê?

Aghata: Porque são da minha cor e um monte de coisas. P: E que monte de coisas, me conta um pouco?

Aghata: Porque tem a mesma cor, a mesma pele e o mesmo sorriso.

A narrativa da criança faz parecer que Agatha demonstra estar construindo uma identidade étnico-racial mais positiva. Talvez, isso pode ser justificado pelo processo de educação familiar e, quiçá, pelas interações estabelecidas com outras crianças e adultos, no espaço escolar, demonstrando outros sentidos e significados em relação ao seu corpo e sua identidade. Segundo Stuart Hall (2006), o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea. O autor parte do propósito de que as identidades, neste caso; na pós-modernidade, estão sendo “descentradas”, ou seja, fragmentadas ou deslocadas. Segundo ele:

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Dessa maneira, esse acontecimento está rompendo as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p.9).

Ou seja, pode-se entender que a perda do “sentido de si”, anteriormente estável, causa o que o autor nomeia de “duplo deslocamento”, isto é, a descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constituindo, assim, uma "crise de identidade". Para explicar, o autor define três concepções distintas de identidade cultural do sujeito, são elas: o primeiro é nomeado de “sujeito do Iluminismo” que é centrado em si (e na figura do “homem”), baseado na ideia de essência. Esse sujeito nasce e desenvolve a mesma identidade, de forma contínua e imutável ao longo da vida. O segundo seria o “sujeito sociológico”, que é desenvolvido numa concepção sociológica clássica, e o sujeito é formado por meio da interação entre o “eu” e o “outro”, “interior” e “exterior”, mas, ainda, essencialista ao pensar este “eu real”, que é modificado em sociedade. Já a figura do “sujeito pós-moderno” modifica o cenário da identidade, por se apresentar de forma fluída e desessencializada. Nessa, o sujeito é construído historicamente em um contexto social e não biologizado, os sujeitos possuem diferentes identidades e, por vezes, contraditórias e passíveis de releituras, a depender do contexto e da enunciação cultural e social: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente” (Hall, 2015, p. 11-12).

A terceira (e última) análise nessa direção é em relação à criança Ingrid. Essa, no que lhe diz respeito, parece realizar um sentido “fluído” da identidade, já que, inicialmente, além de ser a única criança que se utiliza de termos “claro” e “escuro” para identidade étnico-racial, passa de uma preferência em brincar com crianças brancas, em relação às imagens apresentadas e fora do espaço escolar, para uma preferência para com as crianças negras, como é possível compreender em sua narrativa:

P: Com quem mais você gosta de brincar na escola com crianças brancas ou negras? Ingrid: Negras.

P: Por quê?

Ingrid: Porque as crianças representam coisa boa e a maioria dos mais claros eu não gosto muito porque tem gente que abusa das cores das pessoas, ficam fazendo bullying. P: E na sala de aula você vê as pessoas claras fazendo bullying?

Ingrid: Sim. As pessoas claras fazem bullying com as escuras. P: E como é que as crianças claras falam com as escuras?

Ingrid: Falam assim: Você é preta, ridícula.

De igual maneira, como citado anteriormente, sobre as análises realizadas por Spencer (2009), aqui, a menina aparenta possuir uma identidade étnico-racial mais consolidada, tornando-se mais hábil para compreender as várias possibilidades de identidades e os diferentes estereótipos socialmente a elas associados. Nessa perspectiva, assim como apontado pela autora, Ingrid parece desenvolver um autoconceito em relação a si e ao outro. Possivelmente, essa, por não ter uma propriedade em relação ao conceito “racismo”, opta por utilizar o conceito de “*bullying*”⁶ — o mais utilizado recentemente nos espaços escolares — como uma maneira de expor e alertar as diversas formas desiguais de tratamento presente nas interações entre ela e os seus colegas brancos e negros. Ainda, diferentemente àquilo que pode ganhar significado por meio de uma imagem, as interações sociais, como já explicado, tem vida e dinâmica em relação ao eu e ao outro.

5. Considerações para Continuar a Conversa...Com As Crianças

É importante enfatizar o momento oportuno em investir em pesquisa sobre a identidade étnico-racial de crianças frequentadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que são poucos ainda os estudos que se direcionam a esses sujeitos. Considerando os resultados, o artigo objetivou, entre outros, compreender se/e como as crianças frequentadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental demonstravam suas preferências para selecionar seus pares em processos de interação e de brincadeira. Dessa maneira, foi possível verificar que as crianças já apresentam habilidades para se identificar e identificar seus pares, conforme o pertencimento étnico-racial, da mesma maneira que adolescentes e, também, adultos. Ainda, é possível afirmar

que a construção de suas identidades têm, entre outros aspectos, o impacto de suas interações e brincadeiras tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele.

Foi possível constatar, também, que as crianças selecionavam seus pares considerando os seus pertencimentos étnico-raciais. No entanto, é importante ressaltar que elas reproduzem o racismo, o preconceito e as noções diferenciadas presentes na sociedade brasileira, ou seja, estabelecem suas interações tendo como base uma sociedade cuja imagem do negro é constantemente posta como negativa e, conseqüentemente, recorrem a um exemplo de “ser humano”, tendo como referência universal, o branco.

Em relação às brincadeiras, infelizmente as crianças pesquisadas desfrutavam de poucos momentos de brincadeiras no ambiente escolar, segundo informações, a instituição dos anos iniciais do Ensino Fundamental (campo estudado) parece compreender a importância do brincar, mas, simultaneamente, não direciona a importância devida para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Isso fica evidente ao aderir à ausência do recreio, sendo esse substituído pelo momento do lanche. Dessa maneira, as crianças, quando não estavam nas aulas de Educação Física, que ocorriam apenas uma vez por semana, limitavam-se por brincar na própria sala de aula, quando havia permissão. Nessa perspectiva, para alguns autores como Amaral (2008), a brincadeira no ensino Fundamental é abandonada e trocada por um trabalho tido como “sério”, não levando em considerações os direitos das crianças enquanto criança, já que, aos 8 anos, não se deixam de **SER CRIANÇA**.

Concluimos, por ora, que as narrativas das crianças pesquisadas, considerando seus pertencimentos étnico-raciais, seja dentro ou fora do espaço escolar, carregam o racismo e o preconceito, os quais estão presentes na sociedade brasileira. No entanto, acreditamos na importância do desenvolvimento de metodologias que enxerguem e escutem as crianças negras como sujeitos sociais ativos e de direitos. Na verdade, mais do que isso, acreditamos ser fundamental que as práticas pedagógicas considerem as brincadeiras e interações das, entre, e com as crianças, como fundamentais para as construções de suas identidades étnico-raciais e que, em um futuro próximo, “gostar mais dos branquinhos”, ou, achar “o negro feio”, não seja uma inevitabilidade.

⁶Segundo Vargas, bullying é: O seu significado vem do inglês e quer dizer amedrontar. Refere-se a atitudes ameaçadoras que se processam por meio de agressões físicas ou verbais e que podem impedir o desenvolvimento físico e emocional saudável. (Vargas, 2019).

6. REFERÊNCIAS

- ABOUD, F. E. The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.
- AMARAL, A.C.T.D. O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Curitiba, 2008.
- AMARAL, A.C. T. do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- ANDRADE, L. B. P. **Tecendo os fios da infância**. Ed. UNESP; São Paulo, 2010.
- ARANHA, M. S. F. **A interação social e o desenvolvimento humano**. Temas psicol. v.1 n.3 Ribeirão Preto dez. 1993.
- ARRAIADA, P. A. Ethnic identity development. The Ohio State University, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadora). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98- 117.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v.2, 1998.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. In: Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013b.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAMPOS, Maria Malta. **Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006**. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MACIEL, Francisca *et al*; Mendonça, Sara *et al*; Patrícia
- CORSINO, Patrícia. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Secretaria de Educação a Distância. Ed. Salto para o futuro, set.2009. p.10-16.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.21 n.3 - Porto Alegre, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll ; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.
- D'ADESKY, J. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DURAN, Álvaro Pacheco. **Interação social: o social, o cultural e o psicológico**. Temas psicol. v.1 n.3 Ribeirão Preto dez. 1993.
- DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**. Três escolas, uma questão. Muitas respostas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.
- _____. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira, **Metodologias De Pesquisas Com Crianças**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.
- GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003.
- GODOY, Eliete. Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. ed.11.Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARTZ, Aline *et al.* **A importância do brincar no ensino fundamental**: crianças em fase de alfabetização. Revista de conhecimento online, ano.4, v.1, 2012.
- KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp.41-59. ISSN 0100- 1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MENDONÇA, Gustavo Proença S. **Desigualdades Raciais no Brasil: os Desafios da “Luta por Reconhecimento” para o Constitucionalismo**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 de Mar. 2007.
- MORLAND, J. K. **The development of racial bias in young children**. Theory into practice, v. 2, n. 3, p. 120-127, jun. 1963.
- MUNANGA, Kabengele. **DIVERSIDADE, IDENTIDADE, ETNICIDADE E CIDADANIA**. Departamento de Antropologia – USP,2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. USP- São Paulo, 2003.
- NASCIMENTO, A. A. **Ubuntu!** Aprendizado de uma visita imaginária Número XX, Ano XX, 2014. ISSN 9999-9999.
- NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Cadê as crianças que estão aqui?: O racismo (não comeu)**. Revista Latitudes, vol. 10, nº2, pp. 383-423, 2016.
- OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p.108. SOCIAIS E HUMANAS, SANTA MARIA, v. 24, n. 02, jul/dez 2011, p. 101-110.
- RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- ROCHA, M.S.P.D.M.L.D; RIBEIRO, R.B. **A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, 2017.
- ROSEMBERG, F. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 15-42, 2006.

RHODEN, Sandra Mara. **A pesquisa com crianças: a criança como objeto de pesquisa.** 23 Seminário Nacional de Arte e Educação: Arte, Meducação, Compartilhamento e Interações, Montenegro/RS, Ed. FUNDARTE, 2012, p. 410-417.

SANTOS, Rafaela Bacelar. **“Eu gosto mais dos branquinhos.” Interações e brincadeiras: a construção da identidade étnico-racial de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.

SANTOS, Jussara Nascimento dos. **Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças.** 2001, p. 9-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** Editora Vozes, Cap.2, 2000.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica.** In: Gerhardt, Tatiana; Silveira, Denise. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2009.

SILVA JR., H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.** Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA, L.A.D; ORTEGA, L.M.R. **O lugar das interações sociais na educação infantil:** contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. PUC- Minas Gerais, p.1-14, 2016.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VIANNA, C.; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** Cad. Pagu, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: Acesso em: 12 Ago. 2019.

VARGAS, I.C. S. **BULLYING! O QUE SIGNIFICA?.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying-que-significa.htm>. Acesso: 20 de dez. de 2019.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1982.

EXPRESSÕES DA BRANQUITUDE EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS DE UM PERCURSO DE PESQUISA

Cintia Cardoso
Mestra em Educação
<http://lattes.cnpq.br/0151885260118640>
cinttiacardoso@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná- UFPR, que teve, entre outros objetivos, problematizar a branquitude como sistema de dominação racial e seus impactos no contexto da Educação Infantil. O estudo foi realizado com crianças entre 4-6 anos e suas professoras. A discussão foi ancorada no campo dos estudos sociais da infância, mais especificamente na Sociologia da Infância e nos estudos de raça e infância na Educação Infantil. Tendo como principais resultados a materialização do branco como norma referencial para as crianças pautarem suas relações, reiterando um único lugar para as crianças brancas, o de destaque. Impedindo que a educação para a equidade racial seja elemento constituinte das práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: Branquitude. Infância. Educação Infantil. Crianças. Sociologia da Infância.

1. Introdução

A reflexão aqui apresentada foi construída visando dar visibilidade à branquitude e aos mecanismos de privilégios simbólicos e materiais tecidos desde a infância no contexto da educação infantil. Tal reflexão nasce de uma pesquisa etnográfica realizada em Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, envolvendo crianças negras e brancas com idade entre 4 a 6 anos e professoras. Neste contexto, o branco e as construções sociais, que funcionam como mecanismo de privilégios, demarcação e hierarquização, são os temas principais.

Como um produto da história, um lugar de vantagem estrutural, a branquitude em sociedades estruturadas pela dominação racial é definida por Frankenberg (1999) como uma posição na estrutura social em que o sujeito branco vê a si e aos outros em uma posição de poder, embora não nomeada, mas usufruída pelos sujeitos brancos nas relações racializadas. Dessa forma, este grupo que ocupa lugar hegemônico, confere ao outro aquilo que não atribui a si mesmo, em meio a um conjunto de práticas e identidades culturais. Du Bois ([1989] 2021) já articulou que a branquitude é um fenômeno global, há pouco espaço no globo não afetado, ou sem participação do poder branco.

A escolha do NEIM foi intencional, visto que a branquitude é um *locus* de concepção engendrada em práticas não homogêneas, muitas vezes, não sinalizadas nem denominadas. Um dos objetivos primários dos estudos da branquitude é iluminar o cotidiano e evidenciar práticas consideradas sutis, culturais e sociais, ideias e códigos que seguram discursivamente o poder e o privilégio dos brancos, tornando-se fundamental que as reflexões sobre as relações raciais incluam esta dimensão situada no contexto (FRANKENBERG, 2004).

A educação infantil é o espaço de encontro da diversidade humana, das interações em que as crianças interagem com um número maior de coetâneos e não coetâneos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, de gênero, geracional, linguística, religiosa, entre outros. “Entendemos que é na relação com o(s) outro(s), situado histórico e socialmente, que o ser humano se constitui e tece a compreensão de si e do mundo” (Florianópolis, 2015, p. 33) que influencia na constituição de suas identidades.

Estamos considerando nesta esfera, as relações educativo-pedagógicas, as relações sociais configuradas pelos sujeitos e as materialidades que contribuíram para ampliar o entendimento de como a dimensão da construção social da identidade branca, assolada no privilégio material e simbólico são apreendidas desde a infância.

Num espaço que envolve crianças, recorreremos à Sociologia da Infância (SI), que ao se consolidar como campo do conhecimento na década de 1990 (Coutinho, 2005) centra na compreensão das crianças como sujeitos sociais, ativos na sociedade que se registram na história por si próprias (Sarmiento; Pinto, 1997). Com elementos “para produzir seu cenário educativo” (Almeida, 2009, p. 15), a SI se compromete em mobilizar agendas em defesa das vidas das crianças, articuladas às políticas públicas, na defesa de serem estudadas por direito próprio.

À vista disso, conceitos importantes do campo sociológico foram ressignificados, categorias e referenciais paradigmáticos que assentam o campo, tais como “ação social das crianças (*agency*), interações intra e intergeracionais, culturas da infância, as crianças no interior das instituições, as crianças no espaço urbano, as crianças, as mídias e as TIC” (Sarmiento, 2006, p. 2), favoreceram a criação de um novo olhar para/com/sobre as crianças como atores sociais e protagonistas de suas infâncias. Isso nos provocou a estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os estudos das relações étnico-raciais de modo mais alargado e a sociologia da infância como um aspecto teórico e metodológico assumido na pesquisa.

Isso não pode prescindir de um olhar crítico para a SI, eminentemente referenciada de raiz europeia (Portugal, França, Inglaterra) e norte-americana. Uma reflexão crítica acerca da perspectiva eurocentrada da sociologia da infância e o quanto a própria cultura/pensamento

ocidental branco excludente em sua hegemonia operou num encobrimento do debate das relações raciais na infância.

O referencial teórico da sociologia da infância se constituiu a partir dos paradigmas teóricos hegemônicos em que “conhecimento e poder racial se entrelaçam” (Kilomba, 2019, p. 49) estabelecendo certa normatividade à infância, já identificadas na literatura (Marchi; Sarmiento, 2017).

No entanto, é essa produção que o campo brasileiro dialoga e referencia, e que é considerada importante na América Latina. O debate crítico contemporâneo produzido por autores e autoras do contexto internacional e nacional sinaliza a raça como uma categoria a ser considerada nos estudos sociais da infância. Em estudo recente, ao analisar a questão da inocência da infância no contexto dos Estados Unidos, a autora Garlen (2019) afirma que existe um encoberto de práticas sociais racistas. Desde os primórdios datados no período da escravidão, o ideal de infância está calcado na classe, no patriarcado e no privilégio exclusivo da população branca e seus propósitos. A “criança branca inocente se tornou a materialização do potencial humano, e por associação, uma medida de humanidade”. (Garlen, 2019, p. 11).

Isso indica que a discussão sobre a raça entendida como uma construção social em diferentes contextos não se faz no isolamento; está articulada às questões históricas mais extensas para além das linhas limítrofes geográficas impostas pela modernidade/colonialidade e atravessam as infâncias no mundo. Nos mostra que não basta apenas reconhecer o plural das infâncias, a questão não está apenas em reconhecer a diversidade (o que é certo), mas em explicitar que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais (o que não é tão evidenciado).

Novas indagações são necessárias quando categorias estruturais como, por exemplo, a raça e a racialização — que atingem alguns grupos como a população negra — se interseccionam com os referenciais paradigmáticos e interferem nos modos como crianças negras vivem a sua condição de infância ou na “casa da infância” impactadas subjetivamente por todo o aparato social (Santiago, 2015). A ideia de racialização que aqui se emprega está ancorada no pensamento de Kaercher (2006, p. 100), que a define como

um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos um sentido que carrega elementos de diferentes práticas culturais para estabelecer, através da fusão dos conceitos de raça e cor, a hierarquização de indivíduos. Ela não é neutra: é sistemática, é intencional, é polissêmica e multidirecional.

Corroboramos Ianni (1996) quando afirma que todos estamos inseridos no processo político e ideológico de racialização nas relações sociais, ainda que distintamente cambiantes.

Nesse processo, por meio do qual certas populações são identificadas e hierarquicamente classificadas, há sempre certa dose de darwinismo social. O racismo pode ser um meio impregnado na identidade do branco que relaciona a sua afirmação de superioridade em detrimento de “outros”.

As experiências que marcam as histórias de meninas brancas pequeninhas e meninos brancos pequeninhos, e meninas negras pequeninhas e meninos negros pequeninhos são distintas e colocam-nos/nas em lugares sociais também diferenciados na estrutura hierárquica do sexismo e de classe. (SANTIAGO, 2020, p. 20).

Por isso, há de se reflexionar esses indicativos, importantes na trilha de debates no campo da SI, e “teorizar a partir das fronteiras” (Mignolo, 2006). O movimento de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros do campo da educação das relações étnico-raciais com foco na criança negra evidencia em pesquisas contemporâneas o referencial teórico da SI. Algumas dessas reflexões tem se ocupado de apontar importantes especificidades do contexto brasileiro, dentre elas, o racismo desde a primeiríssima infância, como abordaremos adiante.

No século XXI, o que está em voga nos debates é a necessidade de reconhecer os padrões destrutivos do racismo que perpetuam a injustiça social e a eliminação da discriminação, ampliar de modo relacional a visão das situações em que são dados diferentes tratamentos a cada parcela da população: nas relações, no universo da educação, na saúde, na segurança pública e em tantas outras (Piza, 2014). E mais, a necessidade de um deslocamento na forma de olhar a infância como parte integrante da estrutura social, uma variável da análise social, compreendendo as crianças como cidadãs que também são afetadas direta ou indiretamente por questões estruturais, sendo desconsideradas em análises, e isso é de extrema importância para compreender suas condições de vida como grupo minoritário com menos poderes nas sociedades (Qvortrup, 2011).

No campo da educação, quando a criança negra é o foco para compreender as relações raciais, nos perguntamos que lugares ocupam as professoras e as crianças brancas? Quais os impactos do racismo, preconceito racial para as crianças brancas? Em que momento as crianças brancas aprendem as significações de pertencer ao grupo *locus* social de superioridade, autodenominado como padrão de humanidade?

Estes foram fios condutores que nos moveram a não só contribuir com a continuidade de pesquisas na área; mas também a olhar as discussões no contexto (inter)nacional, visando ampliar o entendimento para as distintas abordagens da sociologia da infância, mobilizar a bibliografia, ampliar os horizontes teóricos e romper com as relações dominantes sobre a produção e difusão do conhecimento no (sul) global que instiga a pensar numa colaboração

mútua entre os campos sociologia da infância, raça e infância apontando a categoria branquitude no contexto da educação infantil.

Adentrando a pesquisa, de maneira breve, situo a leitora com uma súmula geral dos aspectos sociais de Florianópolis, utilizando como fonte, no momento da pesquisa, os dados do censo do IBGE (2010); dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2015 e o Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis (2012).

Embora a região sul¹ do Brasil concentre o “menor” número de negros, representando 18,7%, a pesquisa PNAD 2015 assinala um aumento nos autodeclarados pretos de 3,6% para 3,8%. Mesmo em menor proporção, configura-se minoritariamente significativa, no que diz respeito às pressões sociais; a atuação dos movimentos negros, ativistas, estudiosos que lutam para formular políticas que buscam a promoção da igualdade racial é efetiva (Carvalho, 2013). Dos 24 mil habitantes residindo em assentamentos irregulares, aglomerados, grotas, ressacas, mocambos, palafitas, 40% são negros. A média de estudo em Florianópolis se próxima dos índices nacionais, a porcentagem de não negros analfabetos é de 7% e de 11% para negros. Em termos econômicos, 42,92% do total de negros residentes em Florianópolis tem vencimentos de até um salário mínimo e não negros, 27,09%; os que recebem remuneração de 2 a 5 salários mínimos, 25,79%, são brancos; negros representam 16,76%, sinalizando que em um comparativo, é na população negra que concentra as faixas de salários mais baixos. Tal quadro guarda semelhanças com a persistência da desigualdade racial e econômica no Brasil, herança histórica de marginalização para os grupos racializados, a qual determina lugares na pirâmide social brasileira no pós-abolição.

Tais dados são importantes para compreender as configurações e a realidade das famílias e crianças atendidas pela unidade educativa analisada. A fim de conhecer os perfis das 89 famílias e das crianças que frequentam a instituição pesquisada, solicitei acesso às fichas de matrículas e, diante da complexidade de cada um dos marcadores sociais das desigualdades (classe, raça, gênero, etc.), foram priorizados aqueles relacionados ao pertencimento étnico-racial, com o intuito de constatar se o quesito cor/raça declarado pelas famílias, representava a percepção - como pesquisadora - sobre o pertencimento étnico-racial destas e das crianças atendidas.

¹ O município de Florianópolis possui população estimada em 485.838 pessoas residentes. Fonte IBGE – Censo de 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=421660&r=2#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

O preenchimento das fichas de matrículas é realizado por uma das profissionais da secretaria no momento da matrícula da criança. A ficha no quesito cor/raça segue o padrão utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE denominado com as categorias: branco, negro (preto, pardo) amarelo e indígena.

Das 89 famílias, no item: dados dos responsáveis cor/raça, considerando que apenas 33 constavam preenchidas, e não sendo possível identificar os motivos do não preenchimento das demais. Apenas 11 mães foram declaradas pretas, duas pardas, oito brancas. Dos pais, oito foram declarados pretos e quatro brancos.

Uma das possíveis discrepâncias apontados no documento Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016) do município de Florianópolis e, fato é, que “quem coleta ainda não se sente seguro para perguntar e quem é perguntado não se sente confortável para responder” (Florianópolis, 2016, p. 12).

Sobre esse processo de heterodeclaração e autodeclaração, pesquisadores e pesquisadoras na literatura (inter)nacional têm se dedicado a problematizar essa questão. Rocha e Rosemberg (2007), Bento e Piza (2003) apontam as tensões, especialmente no que diz respeito às subjetividades no processo de autodeclaração. Para Bento e Piza (2003) a coleta de cor no Brasil sempre foi complexa, um suscitador de instabilidades e embaraços, já que, há uma distância entre conferir a cor e dar nome a ela, por inúmeros fatores como condição social, regional e outras.

Além das situações de embaraços, há também outro desencadeador apontado por Carvalho (2005) o qual é a tendência por parte das famílias negras em declarar as filhas e filhos pretos em pardos, os pardos em brancos. Silva Júnior (2002) atrela tais problemáticas ao pensamento racial brasileiro construído ao longo do tempo. Para ele, existe o “carimbo impresso”, ou seja, estereótipos e estigmas em relação a grupos racializados indicando uma predisposição negativa.

Com relação a isto, foi possível perceber na heterodeclaração das crianças, 9 meninos estão indicados pretos, 23 meninos como brancos, oito meninas pretas, 21 meninas declaradas como brancas, 10 meninos aparecem como pardos, 11 meninas também como pardas e sete fichas não constava esta informação. Os números contabilizados informam que 38 crianças são declaradas negras, 44 brancas e sete fichas não continham essa informação.

A percepção, como pesquisadora, é que esses números não representam a realidade sobre o pertencimento étnico-racial das crianças. Ao contrastar os dados das fichas, apreendo que muitas crianças negras foram declaradas como brancas e as sete fichas não preenchidas

também poderiam ser de crianças negras, já que a comunidade² é composta na maioria por pessoas negras, na instituição esta também é uma realidade. Tecidas essas considerações, é neste contexto social que a pesquisa foi realizada.

Com relação à metodologia para a geração de dados, todas as citações que constroem este texto são resultados da observação, dos registros das ações pedagógicas e das dimensões raciais construídas no espaço, em que optamos por ressaltar os diálogos com as crianças e as professoras.

Apresentados alguns pontos teóricos iniciais e dados do contexto analisado, na sequência, algumas considerações sobre o campo de estudos raça e infância no Brasil, com vistas a jogar luz sobre como o debate da branquitude no espaço da educação infantil, tem sido capturado por pesquisadoras e pesquisadores em suas pesquisas. Inegavelmente este contato com as pesquisas brasileiras foi crucial nas interpretações acerca da branquitude, sendo que por meio dele, fomos apreendendo como as noções de branquitude têm sido apropriadas por pesquisadoras no campo dos estudos relativos às desigualdades raciais na educação. Na sequência, debruçamo-nos no exercício das análises de alguns excertos capturados na pesquisa, seguidos das considerações finais.

2. O campo de estudos raça e infância no Brasil: algumas considerações

O campo de raça e infância no Brasil se centrou na indagação e denúncia das relações de poder, desigualdades e nos impactos do racismo que atingem as crianças negras, com foco no contexto educativo, creche e escola. A década de 1990 marca um aumento de produções com a entrada de mais intelectuais negras nos cursos de pós-graduação com o tema Negro e Educação, das quais podemos destacar Godoy (1996); Cavalleiro (1998); Dias (1997; 2007) e Trinidad (2011) seguidas de outras pesquisadoras como Oliveira (2004); Damião (2007); Teles (2010); Carvalho (2013); Santiago (2014); Nunes (2017) e Corrêa (2017). Essas e esses intelectuais são em sua maioria professoras da educação básica que pautam temáticas de relevâncias para o aumento das discussões no campo supramencionado. Nesse processo de exploração das pesquisas, percebemos diferentes recortes de investigação e as principais

² O NEIM se situa em uma das 16 comunidades pertencentes ao Maciço do Morro da Cruz situado na região central de Florianópolis. É desfavorecida nos aspectos de ordem social e econômica. Outros dados como renda *per capita*, religião, grau de escolaridade, ocupação profissional e famílias beneficiadas pelo Programa Social Bolsa Família podem ser encontrados na pesquisa. (CARDOSO, 2018)

temáticas estudadas na educação das relações étnicas-raciais na educação infantil. As problemáticas mais debatidas circunscrevem a identidade da criança negra e a infância, a literatura e o negro, a educação antirracista, o racismo escolar, as representações sociais da criança negra e a igualdade racial na escola.

Essas pesquisas esquadriham a educação básica sob a ótica do racismo e seus impactos na vida das crianças negras. São pesquisas que transitam por diversos campos da educação das relações raciais na educação básica, apontando que a criança negra já na educação infantil conta com menos vantagens raciais do que a criança branca. Para exemplificar, sem a intenção de apresentar todas as pesquisas, podemos citar Godoy (1996), quem, em seus estudos, afirmou que a formação da identidade de uma criança negra está associada a estereótipos e preconceitos. Oliveira (2004) analisou as práticas educativas e o tratamento da questão racial em uma creche com crianças na faixa etária entre zero e três anos. As relações das professoras brancas com as crianças brancas, como constatou a autora, são carregadas de subjetividades. Com isto, há “[...] uma supressão/anulamento das diferenças e isso é altamente discriminatório para as não brancas, pois a possibilidade de nos transformamos com o *outro*, de se abrir para o *novo* é descartada” (Oliveira, 2004, p. 98, grifo meu).

Dias (2007) teve como objetivo compreender como as educadoras da primeira infância transformam suas práticas pedagógicas a partir de cursos de formação continuada cujo foco era o combate ao racismo. A pesquisadora analisou duas secretarias. Ao final, a hipótese de que a formação contribui para alterar as práticas pedagógicas de professoras se confirma a partir da discrepância nos resultados da pesquisa entre a secretaria de um estado e de outro.

Figueiredo (2010) realizou a pesquisa intitulada “A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa”, cujo foco foi estudar crianças e infâncias negras, considerando as tramas sociais e explicitando como foram construídas através do tempo as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnico-raciais e a marginalização da criança negra nas obras literárias na produção contemporânea. O caminho percorrido pela autora partiu dos estudos da infância e da criança negra no processo de escravidão e no pós-emancipação, chegando às obras literárias e aos desdobramentos dessas no presente. Concluiu que a produção contemporânea tem proposto novas formas de representação da criança negra nos materiais literários. Teles (2010), em sua tese, intitulada “Representações sobre as crianças negras na educação infantil”, procurou identificar as representações sociais sobre estas crianças a partir de uma professora de educação infantil, analisa como isso se reflete na prática pedagógica e como esta atinge a criança negra.

Uma das percepções dessa pesquisadora é que mesmo com a formação para (re)educação das relações étnico-raciais, as concepções a respeito da infância de crianças negras são representadas de forma estereotipada e eurocentrada.

Parte das pesquisas sobre desigualdades raciais confirmou a hipótese da existência de uma lacuna nessa produção com enfoque na violência racial e indica quem são os sujeitos violentados, no caso das pesquisas citadas, as crianças negras. Ainda persiste essa lacuna como um problema unilateral, sem desconsiderar a relevância destas produções no avanço do debate. Mas, como apontado, a obscuridade deliberada sobre o branco dificultou que se analisasse de maneira relacional as relações étnico-raciais.

Um dos exemplos de como os estudos sobre relações raciais ocuparam-se por muito tempo da comprovação do racismo em nossa sociedade foi o fato de termos dado pouca atenção ao modo como a população branca, indígena e amarela vivem a experiência da raça (NUNES, 2016, p. 410).

As lagunas na produção do conhecimento vão emergindo, importante ressaltar que os avanços no campo dos estudos raciais e infância, ao compreender a violência do processo de racialização, olhando para a criança negra, abriram outras searas. Cabe aqui retomar uma das perguntas que moveram o estudo: quando a criança negra é o foco para compreender as relações raciais, que lugares ocupam a professora e a criança brancas? O que significa ser uma criança branca em contexto de educação racista?

Uma das hipóteses a qual tem nos instigado é que como sujeito analítico, ao olhar para crianças negras, estes estudos contemporâneos sinalizam que, neste sistema de dominação racial, os brancos ocupam um lugar central na manutenção e reprodução das violências. Estudamos o negro e chegamos na branquitude, o que foi sendo evidenciado nas pesquisas como de Carvalho (2013); e a falta de investimentos em políticas de promoção para a igualdade, assinalando a branquitude normativa (Amaral, 2013); a organização dos espaços e ambientes das instituições ainda é muito pautada em um ideário que valoriza a “branquitude normativa” (Santiago, 2019); a presença de uma “Pedagogia da branquitude” (Souza, 2016) e supervalorização do branco através das alocações lançadas pelas imagens que ornamentam os espaços.

Nesse sentido, quando pensamos nas instituições educacionais como um lugar das relações, não basta analisar o que fazem com a identidade das crianças negras, com a cultura negra, mas é preciso considerar que elas também contribuem na constituição da identidade racial de crianças brancas e professoras brancas.

A todo momento, as crianças são afetadas pela sociedade, mas também fazem interferências. São atores sociais competentes, se ocupam de maneira inusitada do mundo

adulto para elaborar suas próprias culturas infantis³ aos pares, com capacidades inventivas, interpretativas na/sobre sociedade (Corsaro, 1997).

No encontro com as crianças e os adultos da instituição analisada, a escuta na produção dos registros foi imprescindível para compreender suas percepções acerca das questões ligadas a cor da pele, diferenças étnico-raciais, sobretudo para entender como a branquitude estava presente, agindo nas suas interpretações acerca da realidade que as cerca. Ou seja, suas experiências educativo-pedagógicas no convívio com as diferenças étnico-raciais.

3. Apreensões de como a branquitude se inscreve no espaço

A etnografia como metodologia de pesquisa nos permitiu a compreensão do cotidiano do NEIM, o entendimento de como a branquitude como um regulador de comportamentos é engendrada.

Com um roteiro em mãos, iniciamos o primeiro dia no campo, certezas não tínhamos nenhuma, apenas dúvidas e insegurança. Pensar no problema de pesquisa e compreender que é um pedaço daquela realidade e aquilo que nos mobiliza, ou seja, buscamos entender como ocorre aquele fenômeno e com isso historicizando o objeto deste estudo.

Observar os espaços coletivos, parque e refeitório foi uma decisão pensada após as leituras de algumas pesquisas etnográficas realizadas na educação infantil, a qual tem a sala prioritariamente como foco. No caso dessa pesquisa, pelo contrário, aspiramos refletir sobre as crianças e adultos e suas ações em locais que extrapolam os espaços das salas, os quais têm sido decrescidos pela alteração da estrutura que regula a ação pedagógica. Nesse sentido, fizemos uma tentativa problematizando como as ações dos sujeitos se apresentam para além dos espaços das salas, isto é, nos espaços coletivos.

Agora, optamos por ressaltar alguns diálogos com as crianças brancas e professoras brancas durante a investigação. As observações ocorreram por três meses, de setembro a novembro de 2017, uma vez por semana em turnos alternados (matutino ou vespertino), por aproximadamente 4 horas por dia. Em alguns momentos, senti necessidade de acompanhar a rotina integral, então, permaneci na instituição, em alguns dias, no horário das 8h às 12h e das 13h às 17h. As observações ocorreram em distintos espaços e em diferentes momentos da dinâmica cotidiana do NEIM; as práticas pedagógicas de professoras, a interação entre as próprias crianças, em momentos coletivos, momentos das refeições, chegada e momentos de despedida.

³ Conforme Corsaro (2011) as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura. Na interação de pares, as crianças produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, em simultâneo, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Para Ferreira (2010), uma das tarefas difíceis com desafios permanentes da adulto-investigadora — mesmo quando aceita pelas crianças — é sistematizar uma perspectiva de “dentro” das culturas infantis. Atentamos a esta condição, e buscamos as sinalizações das crianças e com o intuito de evitar uma postura adultocêntrica,⁴ o desejo foi que, com o passar dos dias, ao longo dos três meses de pesquisa, as relações de confiança fossem se estreitando.

Os diálogos gravados com as crianças foram de aprendizado do quanto a força da estrutura social, demarcada pela branquitude, impacta nas apreensões das crianças e o quanto o espaço da instituição reforça esta estrutura por intermédio dos discursos das professoras. Ao me aproximar de cada criança, antes de tudo, perguntava se poderíamos conversar e se eu poderia gravar nossa conversa. A maioria aceitava, e com aquelas que demonstravam certo desconforto, preferi desistir da conversa e recuava. As que demonstravam receptividade, eu me achegava no lugar das brincadeiras das crianças, desafiando-me, num corpo adulto, a subir uma pedra para dialogar. Ao final das gravações reproduzia para elas, as expressões ao se ouvirem foram das mais diversas, mas era geralmente sucedida por uma risada.

Já com as professoras⁵, as conversas ocorreram após dois meses de imersão no campo, geralmente nos momentos de parque.

Algumas das falas apresentadas aqui, optamos por sistematizar, a partir de uma escuta seletiva: e outros discursos foram transcritos na íntegra. São os primeiros momentos de conversa e interação que nos asseguram o lugar de certo conforto no processo. É em um episódio no qual muitos dos medos de professora-pesquisadora estavam sendo eliminados. Com o passar dos dias, a aceitação das crianças foi se revelando de diferentes maneiras e se estendeu para os momentos coletivos no parque. Uma delas foi assim:

- Minha madrinha é da tua cor⁶.
 - Então pergunto. Que cor é a tua madrinha?
 - Ela responde:
 - Preta igual a tua pele.
- (Fragmento do Caderno de Campo, 13 de setembro de 2017)

⁴ “O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

⁵ Participaram da pesquisa 8 professoras, sendo 4 dessas autodeclaradas brancas, 3 autodeclaradas pretas, 1 parda e 1 professor autodeclarado, branco.

⁶ Elaine, menina negra (heterodeclaração da pesquisadora), 4 anos.

Na fala da Elaine, menina negra, é possível constatar que crianças nessa faixa etária já apresentam percepção das diferenças raciais e as nominam. Elaine primeiro descreve minha cor e faz comparação com sua madrinha, outra mulher negra; e quando instigada, por mim, dá nome a cor. Tal fato tem sido aprofundado em pesquisas cujo foco é analisar como as crianças com idades entre quatro e cinco anos se apropriam do conceito de raça. Trinidad (2011), em suas conclusões, relata que

As observações indicaram que, tal como os adultos, elas se referem, em sua vida diária, às categorias, “branco”, “preto”, “amarelo”, e, ainda, usam o conhecido termo, “moreno”. Apenas a categoria “indígena” não foi mencionada pelas crianças participantes do estudo. A textura e a cor do cabelo, além da cor da pele, foram os atributos mais utilizados pelas crianças para definir a identidade étnico-racial. (TRINIDAD, 2011, p. 162).

A menina Elaine, ao me classificar, demonstra que as crianças nessa idade se apropriam dos sentidos culturais e simbólicos. Conforme Hall (2016), os signos são intercambiantes entre os sujeitos, pessoas que pertencem a mesma cultura compartilham um mapa conceitual relativamente parecido, assim partilham signos de uma linguagem de maneira semelhante. As identidades têm significados sociais que são perceptíveis às crianças que se apropriam deles e lhes atribui significados.

Há muito ainda por investigar em relação às categorias utilizadas pelas crianças desta faixa etária que indicam o reconhecimento das diferenças raciais. No entanto, é importante saber que elas utilizam tais categorias, pois há uma crença entre os adultos de que as crianças pequenas não usam categorias de cor/raça para distinguir as pessoas. Tanto no trabalho de Trinidad, quanto neste diálogo, e em outros que apresentaremos, podemos detectar que, nas conversas, elas utilizam. Elaine motivou a pensar como crianças brancas se autodeclaravam, instigada pela situação relatada acima incluímos esse dado no questionário.

A primeira pergunta que fizemos às crianças visando compreender seus entendimentos acerca do pertencimento étnico-raciais foi a seguinte: Qual é a sua cor? — Quando se faz uma pesquisa com crianças sabemos que essa resposta não se dá de maneira direta. As crianças usam de múltiplas linguagens para se expressar. Tivemos o cuidado de abordar crianças brancas de diferentes grupos e idades, meninos e meninas, e não somente ouvir muitas crianças negras e professoras, pois em muitas situações foi preciso olhar para essas relações inter-raciais e entender o papel que cada um ocupava na relação, mas sem tirar o branco do foco das análises. O gravador registrava a linguagem verbal; mas até as crianças chegarem a elaborar uma resposta, o silêncio, os olhares, os movimentos dos corpos sinalizavam que esta não era uma pergunta muito fácil de ser respondida. No entanto, as crianças demonstravam que conseguem

elaborar respostas mesmo sendo desafiadas por questões que, talvez, nunca tivessem sido levadas a pensar. Me aproximo da menina Olivia, 4 anos, que brincava no parque.

Abordo para fazer a pergunta e autorização para gravar.

Olivia pergunta.

- Pra que tu grava?

- Eu gravo para depois em casa poder escrever com calma.

- A tá.

- Qual é a sua cor?

- Branca.

- Você gosta de ser uma menina branca?

- Sim, eu não queria ser escura.

- Por que?

- Porque prefiro brancos da minha cor.

- Mas você brinca com crianças escuras?

- Sim, algumas pessoas escuras eu gosto.

- Na tua família todos são da tua cor?

- Não, meu pai é preto.

- E tu gosta do teu pai?

- Dele e de algumas pessoas escuras eu gosto.

- Por que?

- Porque ele é meu pai.

- E quem são as outras pessoas? Você pode me dizer?

- Outras.

(Diário de campo, 13/09/2017).

Olivia demonstra uma percepção segura quanto à cor da sua pele, seu pertencimento racial e gostar de ser quem é. No entanto, essa percepção de si se constrói também pela negação do outro, o escuro. Nesse caso, a brancura é seu referencial. A aceitação dos “escuros” como o pai passa por critérios de merecimento. O pai é “aceito”, porque tem primeiro um grau de parentesco, e outras pessoas, as quais ela não revelou quem seriam, também estão nesse grupo seletivo. Consideramos também a preferência racial pelo “branco” em detrimento do “escuro”, o que não a impossibilita de estar junto das crianças negras nas brincadeiras. No entanto, é preciso atentar para as maneiras que crianças com 4 anos constroem sua visão de diversidade. Para Santiago (2015, p. 134):

Uma característica importante a ser destacada é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e das desigualdades presentes na sociedade. Assim, o racismo, a opressão de classe, a homofobia, o machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

Na fala de Olivia, percebe-se que a construção sobre si mesma é confrontada na dualidade branco/preto, quando diz que não queria ser escura. O lugar hegemônico da brancura vai sendo apreendido pelas crianças brancas, pois, neste caso, Olivia reproduz um discurso

usado comumente entre as pessoas brancas, na qual a construção positiva de si se dá enquanto tudo o que difere — leia-se pele escura — é visto de maneira negativa.

Observando outras crianças, aproximo-me de Inara (5 anos, cabelos castanhos escuros) que está brincando sozinha e a pergunto do que ela está brincando, ela responde que “de casinha”. Pergunto se podemos conversar e se posso gravar a conversa. Ela responde que sim.

- Qual é a sua cor?
 - Cor de pele
 - E qual é a cor de pele assim como a minha?
 - A minha cor é cor de pele?
 - Não.
 - Então que cor é a minha cor?
 - Não sei.
- (Diário de campo, 13/09/2017).

Inara parte de outro referencial ao considerar sua cor “A cor de pele” considerada a cor universal, a branca. Tal conceito se constrói nas práticas sociais e está fortemente arraigado nas práticas cotidianas escolares e, principalmente, nas experiências das crianças na educação infantil, presente nas atividades de desenho com lápis/giz de cera e pinturas. A partir do diálogo, Inara demonstrou que, no seu imaginário, tem a cor de pele, enquanto a minha pele, por ser escura, não foi considerada por ela uma cor de pele.

Essas narrativas estruturais estão colocadas na sociedade e influenciam na apreensão das crianças, não somente sobre si próprias; mas também sobre aquilo que lhe parece diferente. Olívia e Inara relatam um certo descontentamento. “Uma vez que em nossa cultura a branquidade⁷ tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido” (Kaercher, 2006, p.114).

Godoy (1996) capturou, em sua pesquisa, ao perguntar as crianças brancas e negras sobre o que é branco e o que é preto, as respostas das crianças mostram que suas ideias sobre o que é preto e branco estão diretamente associadas ao mundo físico que as cerca. Então é interessante refletirmos que “esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social” (Gomes, 2003, p. 171). O branco, no imaginário social engendrado, é associado à pureza, fazendo alusão a coisas positivas, com as palavras carregadas de historicidades. Já as cores (preto, negro) é vista como mau, ruim, em oposição à cor branca. Várias expressões presentes no nosso vocabulário confirmam que as palavras carregam uma mensagem subliminar, “como, por exemplo, a

⁷ Ao longo do texto a palavra branquidade será mantida respeitando as autoras e as pesquisas que optaram por utilizá-la (sem distinção do termo branquitude).

palavra denegrir ou as expressões como, a coisa tá preta, humor negro, lista negra, magia negra, mercado negro, ovelha negra etc.” (Schucman, 2012, p. 72).

Nos excertos da escuta das crianças e suas interpretações sem a intervenção dos adultos, podemos perceber as suas elaborações acerca das relações raciais brasileiras. O modo de pensar pela razão dual racial negro/branco (Cardoso, 2014) na sociedade brasileira, se impõe e é a essa dualidade que as crianças recorrem para se autodenominarem e denominarem o outro em termos raciais. Sabemos que as construções, interpretações e percepções das crianças são feitas no contato com o mundo, dos diferentes espaços e relações que mantém.

O avanço na legislação educacional, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) encaminha a abordagem das relações étnico-raciais de maneira positiva, orientada por princípios de bases filosóficas e pedagógicas para conduzir as ações que passam a ter como referência, entre outras, ações educativas de enfrentamento e combate ao racismo e a discriminação desde a educação infantil, com CNE/CP 003/2004. A perspectiva de que o trabalho de enfrentamento do racismo precisa começar logo cedo está posto. Contudo, “as políticas não são simplesmente transpostas aos sistemas e unidades educativas, pelo contrário, as mesmas são interpretadas e em alguns casos recriadas a partir das vivências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo” (Carvalho, 2013, p. 33). Como exemplo, podemos observar o seguinte fragmento:

- Eu fui contar uma história no grupo G6A, ao apresentar a capa do livro com uma personagem negra. Malu⁸ disse assim:- Ui ela parece suja. Nesse momento eu fiquei sem reação e não soube o que fazer. (Maitê professora auxiliar de ensino, autodeclarada branca). (Diário de campo, 01/11/2017).

No excerto acima, a professora reconhece que no momento exato da situação não encontrou uma solução. Passadas algumas semanas, retomo a conversa com a professora Maitê sobre a questão e quais foram suas ações seguintes, a mesma me informou que não deu continuidade à temática no grupo por outras questões que foram sendo priorizadas.

Situações como esta — de silenciamento perante às reproduções de preconceitos das crianças — são relatadas em muitas pesquisas, mesmo se tratando de instituições situadas em diferentes regiões do Brasil, em tempos distintos, elas não são casos isolados. Isso nos leva a refletir que o racismo não se inicia na educação infantil, este lugar colabora para seu reforço, porque, cotidianamente, nas relações que vão sendo estabelecidas, estão sendo difundidos valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro,

⁸ Malu menina branca heterodeclaração da autora.

implicando no reconhecimento e aceitação dos mesmos, e mais, reforçando entre as crianças a ideia de que alguns grupos são superiores (Santiago, 2012). Foi esta situação ocorrida no momento da história, Malu reproduziu uma visão negativa sobre a pele negra, sem que isso tenha sido contrastado de maneira positiva pela professora, que silenciou.

Isso é o exercício da branquitude acrítica, uma prática de poder, e a professora ignorou essa questão. Essa foi uma escolha política que não pode ser sobreposta por “outras questões”. Cardoso (2014) propõe a distinção da branquitude como Crítica e Acrítica.

[...] “branquitude crítica” aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam “publicamente” o racismo. Por outro lado, nomeei “branquitude acrítica” a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial. (CARDOSO, 2014, p. 89).

Importante evidenciar que, no que tange a proposta do autor, comungamos da mesma opinião: nem sempre a branquitude acrítica é explícita, pois brancos mesmo em silêncio podem, através de atitudes, exercer a ideologia da superioridade racial, “em resumo, diz respeito ao branco que não possui crítica em relação ao racismo. Ele realmente não tem consideração para com o Outro, poderia nem existir. Aqueles que existem devem realmente se subordinar a ele” (Cardoso, 2014, p. 173).

É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Silenciar e não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade perante todas as crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais é naturalizada, internalizada no cotidiano como normal. O silêncio é, muitas vezes, a estratégia utilizada para omissão na problematização da questão racial. Entre tantos significados que possa ter, está a própria falta de percepção dos sujeitos em lidar com seu próprio racismo. Com isso, as crianças brancas apreendem esse lugar hierárquico nas relações raciais ao se referirem às pessoas negras como sujas — sem serem colocadas a pensar no que isso significa.

Outros desdobramentos observados foi a força com que os ideais da branquitude perduram no imaginário social, contribuindo para o fortalecimento do autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais.

A predominância de referentes positivos para o grupo branco na instituição e a desvalorização do grupo negro está em pleno acordo com o que Laborne (2014) apresenta, pois é nesse discurso de negação do outro que a branquitude se articula. Conforme a autora,

a branquitude enquanto esse lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais, etc.) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades. (Laborne, 2014, p. 152).

Ora, se a desigualdade racial gera desvantagem, por outro lado, ela também gera vantagens. Nesse processo, se tratando das crianças, todas são reféns de um sistema reprodutor de discriminação racial. Só que é preciso considerar que as crianças brancas contam com a elevação da autoestima e uma supervalorização em pertencer ao grupo racial branco, porque o silêncio da professora, “fala” por si, já as negras têm toda uma estrutura institucional de desvantagem que vai desde a representação nas imagens, que são mínimas, até a negação da sua estética.

No refeitório, o grupo G6A⁹ se organiza em fila. Durante o período de espera, as crianças conversam entre elas e com as professoras. Ouço o seguinte diálogo.

- Eu cortei meu cabelo! (Miguel menino negro)
 - Tava na hora mesmo! (Crislaine professora branca).
- (Diário de campo, 16/11/2017).

O menino fica alguns minutos em silêncio, olhando pela janela desconcertado. Miguel provavelmente esperava um elogio que não veio. Conforme Gomes (2002; 2003; 2006), a dupla cabelo e cor da pele têm importância na construção da identidade negra, principalmente o cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história ancestral, mas também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. Na situação relatada, um nítido reforço e reprodução vividos pelas crianças negras. A pesquisa de mestrado de Santiago (2012) aborda essas representações negativas da estética negra reproduzidas e construídas no espaço da educação infantil.

A institucionalização estética colonial do cabelo liso como belo e prático ressoa sobre todos os sujeitos presentes na sociedade, marcando não somente as subjetividades dos sujeitos negros, mas também dos brancos com cabelos crespos ou enrolados. Contudo, é importante salientar que os cabelos crespos somados à pele negra na sociedade brasileira funcionam como signos linguísticos de comunicação das relações raciais que vivenciamos cotidianamente, expressando as rupturas históricas realizadas frente ao pacto colonial. (SANTIAGO, 2012, p. 65).

⁹ As salas referências na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC são denominadas de grupos, seguidos da numeração que abrange a faixa etária das crianças. G4 –3 anos a 3 anos e 11 meses, G 4/5 3 anos a 4 anos e 11 meses, G 5 4 anos a 4 anos e 11 meses, G6 A 5 anos a 5 anos e 11 meses, G6 B 5 anos a 5 anos e 11 meses. Mais informações acessar: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=portarias+dei&menu=9&submenuid=254>

A ausência da discussão sobre essas questões continua reforçando representações negativas do corpo negro desde a infância, essa presença corpórea que carrega consigo marcas do legado histórico de espoliação por meio da estética são reforçadas, a exemplo a fala da professora “já estava na hora”. Essa expressão parece afirmar os limites daquilo que pode ser aceito esteticamente pelo olhar branco. “A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva” (Cardoso, 2014, p. 17) quanto mais elementos um corpo negro carrega em sua negritude, essa presença corpórea — que mesmo conectadas a elementos da existência do sujeito, ou seja, as culturas da população negra —, num jogo complexo das dimensões culturais do racismo, as marcas corporificadas chegam primeiro, os aspectos fenóticos é que são atacados, depois os elementos da cultura se revelam. Ao longo da pesquisa nos deparamos com outras situações relacionadas à estética e ao cuidado. Então, passamos a observar as outras crianças e seus cabelos e como essa relação se apresentava. As crianças são penteadas, são tocadas? Todas? Depois de muito observar a mesma cena, algo chamou atenção, com crianças do mesmo grupo, G6B. Antes de irem para a última refeição na instituição, fica explícito que há um preterimento das meninas negras, ainda que talvez não seja perceptível entre as professoras.

Observei que as meninas brancas sempre estavam penteadas, com seus cabelos trançados, molhados, amarrados; diferentemente das meninas negras — e por dias consecutivos a situação se repetiu. Essa situação explícita que a branquitude tem uma configuração peculiar, pois a relação adulta branca x criança branca é cercada de códigos de vivências que marcam as experiências educativo-pedagógicas de crianças brancas e negras no espaço da instituição.

Sendo assim, professoras, estando conscientes ou não das suas ações, afetam as crianças. As escolhas educativo-pedagógicas das professoras não são neutras, desde a atividade a ser exposta na parede ao modo como olha para as crianças em suas multiplicidades, quem decidem tocar primeiro, e para quem distribuem seus afetos têm intenção e desdobramentos, e certamente algumas ganham e outras perdem. A branquitude tem múltiplas maneiras de manifestações e neste caso Bento (2014, p. 39) discorre sobre um fator importante nessas relações e que explica também parte da construção social da branquitude, “a própria capacidade de identificação com o próximo, essa capacidade de identificação funcionaria como uma espécie de “espelhismo da normalidade” (Ferre, 2005).

O objeto do nosso amor narcísico é “nosso semelhante”, depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísica se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. [...]. (BENTO, 2014, p. 40).

O cabelo é um dos principais elementos identitários para os negros, a sua representação se constrói no âmago das relações sociais e raciais. Encostar no cabelo é tocar no corpo (Gomes, 2008). Portanto, as atitudes das professoras ao priorizar o toque nas crianças brancas revelam suas subjetividades enquanto sujeitos sociais e suas relações com as crianças brancas. Esses momentos no cotidiano, somados, geram um ambiente que propicia a manutenção do privilégio racial para as crianças brancas e exclui aquelas crianças que não pertencem ao mesmo grupo racial.

4. A título de considerações finais

Finalizamos indicando que as discussões sobre branquitude na educação infantil têm provocado inquietações e vêm despertando olhares das pesquisadoras e pesquisadores. Mesmo o campo dos estudos da branquitude reconhecendo as similaridades com que esta se apresenta em diferentes lugares na estrutura das sociedades, como lugar de privilégios materiais e simbólicos, de primordial se faz necessário o entendimento e análise contextualizada.

Ao realizar a pesquisa em um Núcleo de Educação Infantil, com base nos inúmeros momentos vivenciados no campo, foi possível entender como esse poder se manifesta de diferentes maneiras no cotidiano da instituição, como uma espécie de engenharia racial forjada no complexo de superioridade, fechada aos pares, onde “a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida” (Santiago, 2019, p. 326).

Seja na linguagem não verbal, como foi sendo capturado nas materialidades, nas imagens presentes no espaço e, sobretudo, nos discursos — foco deste artigo — objetivamos evidenciar que as expressões da branquitude num contexto de educação infantil se consolidam não somente pelo dito; mas também pelo não dito, requerendo maior atenção. Aquilo que está naturalizado e instituído como norma: o branco como referencial para as crianças pautarem suas relações. As brancas explicitaram ao nomear seus pertencimentos de maneira positiva em detrimento do outro, apoiadas na ideia negativa sobre as pessoas negras, uma forte evidência da reprodução das hierarquias sociais brasileiras e os modos como foram configuradas, reproduzidas pelas crianças. E não somente, pois em muitos outros momentos capturei as crianças brancas a provocar fissuras na homogeneização que os aprisionam.

A força com que as ações pedagógicas atravessam o cotidiano refletem nas relações das professoras com as crianças, deixa expressa as vantagens em ser criança branca. Sobretudo quando os ideais perduram no imaginário social, contribuindo para o fortalecimento do autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais e vão se materializando quando, por exemplo, são as crianças brancas as escolhidas de maneira rotineira a serem tocadas e penteadas.

O reforço de superioridade se coloca por meio das situações de reprodução de preconceitos das crianças em que a autoridade competente, a professora branca (sujeitos da pesquisa) no exercício da branquitude acrítica se omite, não dando importância às discussões e discursos.

A perspectiva que se coloca é única, excessivamente branca, em termos estéticos, o corpo branco é tido como belo. Também a expressão utilizada pela menina Malu, “ui ela é suja”, ao se referir a personagem negra do livro de história revela a maneira como uma criança branca tão pequena vê o outro, diferente de si e inferior. Outrossim, a pele escura é vista como suja, ou não sendo reconhecida como pele, como foi colocado nas percepções da menina Inara.

As maneiras como as expressões da branquitude foram apreendidas não significa dizer que a gênese seja a creche, mas que em um espaço de educação pautado por um arcabouço de normatizações de âmbito nacional, estadual e municipal, sobre a importância de ações de enfrentamento ao racismo, ao não se comprometer, torna-se um espaço de perpetuação de hierarquias. Quem são as crianças impactadas negativamente? Todas! Também, não é bom estar nesse lugar de se sentir superior aos demais.

A gênese da branquitude está estruturada e sedimentada socialmente, discutir sobre branquitude é possibilitar uma mudança no paradigma estrutural de nossa sociedade desde a infância, sendo que conseguimos, ao longo da pesquisa, questionar em outros termos o racismo no espaço da educação infantil e os momentos em que ele alcança a criança branca, como vivem a experiência de raça e quando ela aprende que é mais que as crianças negras ou de outros pertencimentos e as maneiras como isso vai sendo estabelecido.

Para finalizar, afirmar a legitimidade e a necessidade de pesquisas, principalmente com bebês e crianças bem pequenas que explicitem a categoria branquitude, adulto-criança, parece ainda se colocar como um desafio para se fazer avançar nas discussões sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil desde a infância. É emergente, inspirada em Santos (2008), transformar as ausências em presenças, e seguir indagando estas ausências e os motivos pelos quais elas têm sido desviadas e o que emerge quando passam a fazer parte das discussões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. de. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

AMARAL, A. C. T. do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2013.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis. Edital de Pregão Eletrônico n.º 401/SMAP/DLC/2011. CERES Inteligência Financeira. 2012.

CARDOSO, C. Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico- raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. - Universidade Federal Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2018.

CARDOSO, L. **O Branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 77-96, jan./fev./mar./abr. 2005.

CARVALHO, T. R. de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Paraná (UFPR), Curitiba, 2013.

COUTINHO, A. M. S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero-a-Seis**: Revista eletrônica. Núcleo de estudos e pesquisa de educação na primeira infância, Florianópolis, n. 12, p.19-33, jul./dez. 2005.

CORRÊA, L. J. L. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CORSARO W. A. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas**. Bloomington, USA: Department of Sociology, Indiana University, 1997. (mimeo). CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMIÃO, F. de J. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2007.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil, três escolas, uma questão. Muitas Respostas**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1997.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta?. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. DOI: 10.17058/rea.v18i2.1524

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2015.

FRANKENBERG, R. Race, sex and Intimacy I: Mapping a discourse. *In*: FRANKENBERG, R. **White women, race masters: the social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota, 1999. p. 70-101.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não marcada. *In*: WARE, V. (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

GARLEN, J. C. Interrogating innocence: “Childhood” as exclusionary social practice. **Childhood**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 54-67, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568218811484>

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1996.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: Alteridades em questão**. Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity. **Repositório UDESC**, Florianópolis, 2008.

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

IANNI, O. A racialização do mundo. **Tempo social**, [s.l.], v. 8, p. 1-23, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v8i1.86140>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 2018.

KAERCHER, G. E. P. S. **O mundo na caixa: gênero e raça: no Programa Nacional Biblioteca da Escola** - 1999. 2006. 225 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, A. A. P. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, 2014.

- MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 38, p. 951-964, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>
- MIGNOLO, W. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, n. 48, p. 187-224, 2020.
- NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. **Latitude**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/lte.2016.n.2.2616>
- NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 59-90.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan/abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>
- ROCHA, E. J. da; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 37, p. 759-780, 2007.
- SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.
- SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, p. 129-153, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698132765>
- SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 35, p. 305-330, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66099>.
- SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220090>
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.
- SILVA JÚNIOR, H. **Direito de Igualdade Racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, E. Q. de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: o combate às escolas de alma branca.

Edmacy Quirina de Souza¹

Maria Walburga dos Santos²

Da temática

“Negro de alma branca”. Eis expressão que remete ao racismo estrutural, presente em ditos do cotidiano. Não raro, ouvimos locuções como “alma branca”, “negro de alma branca” para qualificar a pessoa negra que apresenta características consideradas, em senso comum, como “positivas”. Ainda que com o uso de tais expressões a ideia seja de certa forma elogias, trata-se de racismo explícito, que circula sutilmente na nossa sociedade e em nossas escolas, como o que vimos no decorrer da pesquisa, em que escolas produzem um discurso da igualdade, de valorização, mas desprezam a representação da pessoa negra.

Por racismo estrutural entende-se como “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Esta sentença – negro de alma branca – que integra o extenso imaginário do racismo brasileiro disfarçado de elogio carrega em si um racismo ordinário, pois significa que só é possível aceitar a pessoa negra ou admitir a sua dignidade se ela apresentar características (educação, polidez, valores morais, obediência) “específicas” das pessoas brancas. Ao se portar como uma pessoa branca, o/a negro/a estaria ganhando o *status* de, pelo menos, possuir a *alma branca*. O discurso da redenção do negro por meio do branqueamento de sua alma é muito recorrente nos nossos dias (PAIVA, 1998).

O Movimento Negro conseguiu dar à expressão “negro de alma branca” um sentido negativo, desconstruindo o sentido da metáfora. Argumenta Paiva (1998, p. 112-113) que “O negro de alma branca que originalmente era usado de forma positiva e significava um negro com qualidades de homem branco, agora passa a ser utilizado de forma negativa para designar o negro que não assume a sua identidade negra e quer se parecer com o branco”.

¹ Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB.

² Professora da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFSCar-Sorocaba.

Quando transpomos esta discussão “alma branca” para o campo da educação, pretendemos dizer que escolas, especialmente na Bahia, possuem uma população de crianças majoritariamente negra, no entanto, o currículo, a matriz pedagógica, a materialidade (como brinquedos, bonecas), a literatura apresentada, as imagens e ornamentação que compõem o ambiente e espaço escolar ainda possuem características fundadas em perspectiva eurocentrada, produzindo discursos colonizadores³. Este trabalho se constitui um recorte de discussões da tese de doutorado *Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos – UFSCar no ano de 2016, revisitada a partir de referências atualizadas e dialogando com marcadores sociais da diferença, trazendo relações raciais como um dos pilares da discussão de caráter interseccional.

Durante a visitação às instituições de educação infantil (creche e pré-escolas) do município de Itapetinga-BA foi detectado que os espaços educativos apresentavam uma decoração de personagens brancos, com um contingente de crianças maciçamente negras (pretas e pardas). A leitura do texto *A escola de alma branca*, de Cynthia Greive Veiga (2000), que trata do branqueamento da população brasileira, também inspirou na construção da temática.

Diante desta realidade, este artigo objetiva apresentar formas de como o racismo estrutural e institucionalizado ainda existe na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Ante o significado negativo dessa expressão “alma branca”, podemos afirmar que a escola, ao assumir uma decoração majoritariamente com personagens brancos em um contexto social de pessoas negras, quando, no campo do currículo (que envolve o dia a dia da escola, projeto curricular, literatura infantil, relações interpessoais, atividades propostas) apresenta uma proposta eurocêntrica, está negando a negritude das crianças e de seus/suas profissionais. A alma (interior) da escola é branca, não por características positivas do branco, mas por negar a negritude no espaço escolar.

Serviram de base para as análises realizadas no desenrolar da pesquisa os discursos produzidos nas creches e pré-escolas, veiculados, em linguagem não verbal, nos painéis, cartazes, murais e outros suportes que ornamentam os espaços infantis; e os discursos produzidos pelas crianças e professoras, mediante outros tipos de linguagens, como gestos, vozes e comportamentos.

³ Para maior discussão desta temática ver a tese: SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil**. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7873>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

A discriminação racial e o racismo à brasileira mostraram-se de forma explícita, tanto nas imagens captadas por meio da câmera fotográfica, e de forma velada, sutil nos momentos de interação verbal.

Das denúncias

Muitos eventos e reportagens foram articulados no decorrer das últimas quatro décadas do século XX e XXI para problematizar e denunciar a exclusão socioeconômica e educacional da pessoa negra, seja criança, seja adulta. Foram e continuam existindo várias denúncias de práticas racistas no cotidiano brasileiro promovidas pelo Movimento Negro, Teatro Experimental Negro, Movimento Negro Unificado (MNU), pesquisas acadêmicas promovidas por programas de pós-graduação e pela Fundação Carlos Chagas, Fóruns, entre outros órgãos e instituições. Esses movimentos, estudos e pesquisas confirmam as desigualdades entre negros e brancos e fizeram com que o mito da democracia racial caísse por terra (SKIDMORE, 1991; DOMINGUES, 2004).

Vários pesquisadores/as de diferentes áreas de conhecimento, como ciências sociais, antropologia, sociologia, psicologia social e história, e uma gama de pesquisadores estrangeiros e brasileiros, como Sérgio Costa (2002), Jerry Dávila (2006), Antônio Guimarães (2001, 2004, 2009, 2012a, 2012b), Oracy Nogueira (2006), Lilia Schwarcz (1993, 2011, 2012), Valter Silvério (1999a, 1999b, 2002, 2005, 2007, 2012), Thomas Skidmore (1991, 2012), Edward Telles (2003), Maria Aparecida Bento (2005, 2012), entre outros/as, têm demonstrado interesse nas relações raciais no contexto brasileiro como objeto de estudo.

No que tange às pesquisas e aos estudos sobre as relações raciais e educação, a produção acadêmica ganhou maior visibilidade a partir das décadas de 80 e 90. Temos pesquisas relevantes, como de Nilma Gomes (2001, 2005, 2008); Marília Carvalho (2005); Carlos Hasenbalg e Nelson Silva (1990); Edith Pizza (2000); Fúlvica Rosemberg (2012); Ana Célia Silva (2007, 2010); Consuelo Silva (1995); Neusa Souza (1983); Petronilha Gonçalves e Silva (2015) entre outros/as. Esses/essas pesquisadores/as têm contribuído para ampliar o debate e promover reflexões com a finalidade de minimizar o racismo e o preconceito nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

Os trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre as relações étnico-raciais nos espaços da educação infantil também se fazem presentes, mesmo resguardando as especificidades do campo.

Sabemos que, por muito tempo, a educação infantil não fazia parte da educação básica, ganhando este *status apenas* com a LDB 9394/96. A partir dos anos 1990 as pesquisas nesta área ganharam maior destaque. Surgem pesquisadoras como Eliete Godoy (1996); Eliane Cavalleiro (1998); Rita Fazzi (2000); Fabiana Oliveira (2004); Lucimar Dias (2007); Flávia Damião (2007), Cristina Trinidad (2011); Ellen Souza (2016), entre outras pesquisas envolvendo as temáticas relações étnico-raciais, educação infantil, infância e criança.

Muitas dessas pesquisas apontam questões relevantes como: situações de tratamento diferenciado por parte dos profissionais para com as crianças de acordo ao seu pertencimento racial; as experiências produzidas e partilhadas por crianças afrodescendentes; formação da identidade racial; formação dos professores nesta área; produção da cultura por criança negra; a subjetividade da criança negra. São várias temáticas que surgem para problematizar as relações étnico-raciais na infância e educação infantil.

Tais pesquisas confirmam que a discriminação étnico-racial ocorre desde a primeira infância, embora o espaço da educação infantil seja um espaço privilegiado para que as crianças possam aprender e desenvolver comportamentos pautados pelo respeito às diferenças (TRINIDAD, 2011).

A participação da pessoa negra na sociedade brasileira não ocorre de forma igualitária entre negros/as e brancos/as. Os estudos apresentam desigualdades sociais existentes desde o início da escolarização, nos setores do trabalho, na mobilidade social. Há ainda denúncias de situações de preconceito e racismo nas escolas, manifestadas no currículo, nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil, nas práticas pedagógicas, no desempenho dos alunos em sala de aula etc.. Tais estudos visam denunciar e combater o racismo, que ainda reina na sociedade brasileira e sinalizam as desigualdades raciais no território nacional.

Siss e Oliveira (2015) fizeram um levantamento sobre a trajetória do Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPED - *Educação e Relações Étnico-raciais*, embasados nos estudos feitos pelo professor Luiz Alberto Gonçalves, e concluíram que, ao final da década de 1980, quatro campos de pesquisa estavam em evidências sobre as relações raciais: Os *diagnósticos*, os *materiais didáticos*, a *formação de identidades* e os *estereótipos*.

No campo dos *diagnósticos*, em que é apresentada a situação educacional dos negros no Brasil, se destacaram o Centro de Estudos Afro-Asiáticos e a Fundação Carlos Chagas. Os resultados desses levantamentos e estudos

[...] tornavam evidentes que o acesso de crianças brancas e Afro-brasileiras ao sistema de ensino era diferenciado, com os Afro-brasileiros freqüentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, possuíam materiais didáticos deficientes, ou de baixa qualidade e não contavam com instalações adequadas (SISS; OLIVEIRA, 2015, p. 96).

O campo dos *materiais didáticos* configura-se por denunciar os discursos produzidos pelos livros didáticos e vários outros materiais pedagógicos que reproduzem e veiculam “preconceitos de raça e de classe, colocando os Afro-brasileiros, os indígenas, as mulheres e os operários em situação de inferioridade, naturalizando as desigualdades” (*ibid.*).

No campo da *formação de identidades*, os pesquisadores propunham

Investigar e analisar questões como: de que forma se constrói a identidade dos Afro-brasileiros, tanto no espaço escolar como fora dele? Pensando os processos educativos, não só como aqueles que ocorrem na escola, mas, também, fora desse espaço, esses pesquisadores buscavam compreender como é possível influenciar-se no desenvolvimento da auto-estima das crianças Afro-brasileiras nos vários espaços educativos (SISS; OLIVEIRA, 2015, p. 96).

No campo dos *estereótipos*, investigavam como a imagem do negro é veiculada pelos meios de comunicação de massa, como a televisão e a mídia em geral. Os pesquisadores explicitavam que “tanto a televisão como os jornais e revistas competiam com a escola na formação e veiculação dos estereótipos negativos em relação à população Afro-brasileira” (SISS; OLIVEIRA, 2015, p. 96).

Além desses estudos, ainda há os estudos concernentes às comunidades quilombolas que reforçam o quadro acima.

Vemos que foram muitas as formas de denunciar o racismo que ainda impera na sociedade brasileira. Mesmo diante da promulgação de leis como 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, reelaboração do Plano Nacional de Educação, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que buscam promover discussões sobre as questões étnicas e raciais no cotidiano educacional, as crianças de creche e pré-escolas ainda são vítimas do preconceito e discriminação, e a homogeneização da instituição perpassa pela exclusão da criança negra. Há uma distância entre o que se postula nos documentos oficiais e as práticas que as instituições revelam sobre o racismo e discriminação racial.

Para Mbembe (2017, p. 18) “A raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida por eles”. A noção de raça, a partir do colonialismo, “permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menos, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separados por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável” (MBEMBE, 2017, p. 39).

Desse modo, como a criança irá construir uma identidade racial positiva, se seu entorno (espaço escolar, livro didático, literatura infantil, desenhos animados, materiais escolares) é constituído de sujeitos brancos e discursos colonialistas? Essas identidades são constituídas a partir do outro, de um ideal de criança, de mulher, de beleza, são estabelecidos com base em um modelo. E qual o modelo? Fanon (2008) questiona: como a pessoa branca constrói a pessoa negra?

Diante do exposto, entendemos que a escola, em especial a pública, pode exercer um papel preponderante na construção de uma educação decolonial, e construa itinerários que reconheçam, rompam e superem modelos colonialistas e eurocentrados. É necessário colocar no centro das discussões e problematizações os estudos e conhecimentos tidos como subalternos, pois os “subalternos” podem e devem falar (SPIVAK, 2010).

Do branqueamento institucionalizado à busca de novos rumos para as questões étnico-raciais nas instituições de educação infantil

Podemos considerar que a sociedade, a escola contribuem com a ideia de que a pessoa negra desenvolva subjetivamente características de branquitude. A escola, como instrumento de reprodução das relações sociais, muitas vezes, mantém e reforça a superioridade do/a branco/a na criança.

Essa é uma realidade que atinge muitas de nossas crianças. Enquanto algumas se sentem em posição de subalternidade racial, intelectual e estética, com vergonha ou raiva por serem negros/as, de terem o cabelo crespo, por exemplo⁴, outras se sentem superiores racial, intelectual e também esteticamente. Desta maneira, estabelece-se, o conceito de hierarquia racial. Muitas terão dificuldade de se relacionar com pessoas negras, o que, conseqüentemente, poderá torná-las racista (CAVALLEIRO, 2006).

As crianças pequenas já carregam as experiências de uma sociedade racista, haja vista que

O pensamento racista está naturalizado e intrínseco nas formas de pensar [...] os próprios atores sociais não percebem que são racistas ou que agem e pensam de acordo com uma norma de discriminação racial. O racismo acabou por se manifestar de uma maneira difusa e nebulosa dentro do pensamento social brasileiro, o que o torna muito mais perigoso e difícil de combater (BUSS-SIMÃO; SANTIN, 2015, p. 545).

⁴ Escola militar na Bahia é barrada de entrar por manter o cabelo solto. Disponível em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/28/escola-na-ba-expulsa-aluna-de-13-anos-por-cao-de-cabelo-crespo.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

Ainda é Silva (2015, p.169) quem assim analisa: “As escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, se educar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo”. É papel da escola construir um discurso e efetivar ações que combatam o racismo.

Este espaço privilegiado para a construção da cultura afro-brasileira, que é a escola, tende a concentrar-se em mudar imaginários racistas que emergem da diversidade étnico-racial e cultural nos espaços e ambientes educativos; nas relações entre alunos e profissionais; na cultura imagética; no livro didático e na cultura docente. Vemos que a escola ainda não sabe lidar com os impasses da diversidade. Ela continua a promover as relações étnico-raciais de forma não democrática e, até mesmo, desumana (SILVA, 2015).

As instituições pesquisadas apresentam um silêncio muito grande envolvendo esta temática. Parece que há um discurso do “não é comigo”, “tanto faz”. Esse silêncio que atravessa a sociedade e também a escola contribui para que as diferenças sejam “entendidas com desigualdades e os negros como sinônimo de desigual” (CAVALLEIRO, 2006, p. 87). Não há como naturalizar o racismo, pois naturalizando, é uma forma perversa de perpetuá-lo.

De modo silencioso ou explícito, naturalizado ou normalizado, essas situações que surgem no cotidiano da escola e no fazer pedagógico podem “influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras” (CAVALLEIRO, 2011, p. 98). A escola que deveria contribuir para transformar mentalidades racistas e discriminatórias e intimidar tais ações, muitas vezes acaba colaborando para a sua perpetuação, seja por ação, seja por omissão.

Para não silenciar e enfrentar a questão, tornam-se obrigatórias algumas intervenções no currículo oficial da educação básica como: promover uma discussão antirracista no planejamento da escola; fornecer instrumentos pedagógicos aos educadores acerca da diversidade cultural e racial nas escolas de educação infantil; produzir materiais pedagógicos que evidenciem a diversidade racial, como livros de histórias infantis e didáticos, revistas, jornais, brinquedos, bonecas, músicas que estão sendo utilizados pelas escolas (acrescento aqui a ornamentação do espaço da escola); atentar para o universo semântico pejorativo – tratamento com termos preconceituosos, negativos ou supostamente positivos, tais como “neguinho”, apelidos, ironias; propor ações para reverter a ausência de parcerias com profissionais liberais negros (palestrantes, médicos, psicólogos, escritores); promover projetos que tragam e valorizem a cultura afro-brasileira, não apenas na semana folclórica ou no dia da consciência negra, sempre que se fizer

necessário e durante todo o ano; possibilitar uma formação de educadores da primeira infância para a diversidade étnico-racial e combate ao racismo (CAVALLEIRO, 2006).

Se um ambiente hostil causa problemas na formação da criança em relação às questões raciais, um ambiente indiferente também reforçará a discriminação e o racismo no interior da escola. Esse ambiente hostil pode ser detectado no espaço, no currículo e nas relações sociais.

O currículo, entendido como um artefato sociocultural, uma prática discursiva e não discursiva, é atravessado pela diversidade e pela diferença e, nesse segmento, é

[...] um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 588).

A escola precisa reconhecer a importância do pertencimento étnico-racial *das* crianças pequenas e de seus profissionais e buscar pela afirmação da identidade negra e considerar a diferença existente da escola como mola propulsora para uma educação diversa. Só a partir desse reconhecimento é que será possível construir um currículo fundamentado na cultura afro-brasileira, com histórias positivas do povo negro para que se construa uma identidade positiva, especialmente das crianças negras, vítimas de uma diversidade de discriminação racial e étnica. Experimentar um currículo no jogo da diferença, “por meio de seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

A construção da identidade negra requer compreensão e mecanismos de incorporação “dentro de um quadro educacional que busque ir além da homogeneização cultural ou ‘cegueira racial’, mas que, ao mesmo tempo, não incida em perspectivas meramente folclóricas, em que a diversidade cultural, incluindo a diversidade racial, seja tratada de forma ‘exótica’ e circunstancial (ASSIS; CANEN, 2004, p. 711).

Parece que as escolas ignoram “os oito milênios de história Africana, na qual desenvolveram-se grandes civilizações e, omite referências aos princípios de dignidade, nobreza e sabedoria dos Africanos e sua significativa presença na constituição do patrimônio humano” (RIBEIRO, 1996, p. 169); preferem limitar-se ao passado das pessoas negras ao falar da constituição do povo brasileiro (negro africano, branco europeu e indígena) e do período da escravidão.

O cenário da pesquisa confirmou a necessidade de professoras/es mais bem preparadas/os para se posicionarem criticamente ante situações e atitudes preconceituosas.

Esta preparação pode estar relacionada com uma formação inicial e continuada para a diversidade cultural, social e racial. Nos discursos das professoras, fica claro que elas não percebem o racismo e a discriminação no interior da escola e mostram-se cegas no tocante às imagens que as escolas representam do branco na sua grande maioria.

Parece que as professoras não têm conseguido se afastar da imagem negativa que envolve o povo negro na sociedade e a supervalorização do povo branco.

Observamos em seus discursos que elas ainda não se deram conta da sua identidade racial. E isso pode ser reproduzido em sala de aula. A pessoa negra é o outro, não eu. Existe um desafio à prática docente na construção de uma educação antirracista e isso perpassa pelo seu pertencimento étnico-racial e autoidentificação.

As professoras, ao declararem que não existe uma discriminação racial “gritante” no dia a dia da escola, sinalizam a internalização de práticas discriminatórias de tal forma que já não a percebem como tal. As práticas pedagógicas, muitas vezes, têm contribuído para o favorecimento de atitudes racistas e preconceituosas e o/a professor/a como agente provocador/a assume papel primordial no enfrentamento do racismo nos espaços educativos. O olhar sobre o diferente, sobre o Outro se faz necessário para rechaçar o racismo e outros tipos de opressões e preconceitos que ainda afloram na escola.

As instituições e os profissionais, muitas vezes, exercem um papel de disseminação do discurso racista da sociedade. A escola, por seu turno, patenteia a não representação e a inferioridade da pessoa negra.

O aporte teórico específico sobre as questões raciais na formação docente é substancial para que esse profissional possa ter uma base mínima para enfrentar situações de racismo e discriminações. Isso o ajudará a enfrentar e combater as representações racistas presentes no cotidiano escolar.

Faz-se necessária uma articulação conjunta entre crianças negras e brancas, os profissionais das instituições educativas (professores/as, merendeiras, diretoras/es, coordenadoras/es, porteiros/as e faxineiras/os), pais e mães para construir um senso de alteridade com o objetivo de combater o racismo e a visão negativa da pessoa negra.

Mas como trabalhar a pluralidade, a diversidade e a diferença no contexto social em que vivemos, nos deparamos com discursos sobre ideologia de gênero e escola sem partido, doutrinação de esquerda?

Falar de relações étnico-raciais se constituiria em um problema, visto que muitos ainda acreditam na democracia racial. Os enunciados raça, etnia, diferença, identidade se constituem em posições e enfrentamentos políticos.

É preciso haver um alargamento nas discussões sobre raça e etnia nas instituições de educação infantil, tanto entre os seus profissionais, como entre as crianças, para que adquiram o respeito à diversidade e às diferenças.

Uma das pautas fundamentais na educação infantil é assegurar a valorização da cultura e das experiências infantis, que precisam estar baseadas em uma convivência harmônica com a diversidade racial. Sabemos que a construção do pertencimento racial positivo não se dá de um dia para o outro, muito menos após uma aula que trate das questões raça e etnia.

Essa construção positiva vai acontecer com um trabalho incansável e permanente de discussão da diversidade e da diferença no interior da escola. E, a escola e seus profissionais precisam promover nas crianças a formação social, política e racial, e o espaço pedagógico deve ser rico em estímulos que desenvolvam uma educação antirracista.

Enegrecer a alma da escola: uma proposta descolonizadora

Os estudos decoloniais se referem a um

[...] conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 4).

Descolonizar se configura em produzir experiências outras, quer sejam individuais e/ou coletivas que possam descentralizar o eurocentrismo e as demarcações de lugares que possuem uma hegemonia histórica. A partir do referencial de colonialidade do poder de Aníbal Quijano, podemos tomar referência para se aplicar em muitas outras dimensões e campos como: “colonialidade do saber, colonialidade do ser, da natureza e o gênero” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7). A colonialidade do ser proposta por Maldonado-Torres

A colonialidade do ser proposta por Maldonado-Torres

[...] entende a modernidade como uma conquista permanente na qual o constructo “raça” vem justificar a prolongação da não ética da guerra, que permite o avassalamento total da humanidade do outro. O outro aponta a relação entre colonialidade do saber e do ser, sustentando que é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7).

A colonialidade do ser (as crianças, professores e professoras), a colonialidade do saber (literatura, currículo, livro didático, materialidades, atividades) se constituem em processos que precisam de descolonização. Gordon (2008) argumenta que “os negros são construídos como negros [...] não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais” e para compreender essas construções faz-se necessário “examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos significados” (p. 15).

Faz-se necessário colocar a criança negra no centro das discussões e propostas das escolas de forma positiva, e não ser “representado como protótipo de uma figura pré-humana incapaz de superar a sua animalidade, de se reproduzir e de se erguer à altura do seu deus” (MBEMBE, 2017, p. 42), fazendo com que o princípio da escravidão se perpetue no cotidiano escolar envolvendo as “pessoas de origem africanas estigmatizadas pela sua cor (*idem*)” e isso vai se construindo como regra, como norma.

As narrativas e discursos sobre o outro colonizado (negro, índio) construídos e endereçados como inferiores tem uma razão de ser, não é por acaso. Nessas narrativas vão se construindo uma história única. A nigeriana Chimamanda Adiche (2019) problematiza o cuidado que é preciso ter com uma história única. Para ela o conhecimento é formado pelas histórias que escutamos e, quanto maior o número de narrativas diversas, mais completa será nossa compreensão sobre determinado assunto. Uma história única constrói um conhecimento que ver apenas um lado, um conhecimento enviesado. Uma história única da África, por exemplo, como história de catástrofe, de fome, impossibilita qualquer outra construção mais complexa sobre a nação. A autora também problematiza que “comece a história com o fracasso do Estado africano e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente” (ADICHE, 2019, p. 24).

Comece a história com os indígenas, aqui no Brasil, empunhando armas, suas flechas e não com a chegada do colonizador para espoliá-lo e a história será completamente diferente. Uma história única sobre o negro como inferior, animalizado, bandido em potencial, e temos uma sociedade com um racismo estrutural que está exterminando os jovens e crianças negras no Brasil. Uma história única do europeu como “civilizado”, aquele que produz conhecimento e vamos ter outros povos que nada produzem ou que os saberes e os conhecimentos são tidos como inferiores. Uma história única sobre a criança negra como incapaz e/ou violenta e teremos visões de crianças como pequenos marginais, inferiores. Uma história única sobre a mulher como submissa, subalterna, aquela que não pode questionar, que deve ser calar sempre e teremos uma sociedade com tamanho número de feminicídios.

Uma história única dos LGBTQIA+, como doentes ou anormais e teremos uma sociedade que mais mata LGBTQIA+. “Mostre o povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que este povo se torna. Essas histórias únicas criam estereótipos que se tornam uma verdade” (ADICHE, 2019, p. 22).

Claro que essas “histórias únicas foram usadas para espoliar e caluniar” (ADICHE, 2019, p. 32), dominar e tornar esses sujeitos não humanos, roubando a sua dignidade, roubando até mesmo a sua alma. Portanto, não podemos ter uma história única da literatura infantil, história única de princesas e príncipes brancos, histórias únicas de bonecas e bonecos brancos.

É preciso trazer outras referências para que a criança negra se veja em potência. A partir do momento que temos essas outras histórias se constrói um outro conhecimento. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que um conhecimento nascido da luta rompe com esses processos de colonização, de preconceito. E falar em história única é falar de relação de poder, do colonizador, do civilizado, do senhor e também do professor.

Faz-se necessário descolonizar a infância e vê-la como *aión*, a infância como experiência (KOHAN, 2007). Descolonizar é preciso! Descolonizar os espaços e tempos infantis, o currículo, os discursos e práticas pedagógicas, as histórias infantis. O que é considerado clássico, natural, hegemônico é também passível de questionamentos e descolonização, construindo assim outras epistemologias, afinal eleger como protagonista das histórias infantis personagens negros é descolonizar o olhar da história única, por exemplo.

As instituições educacionais precisam repensar os seus currículos e entender que trabalhar na educação infantil a partir de uma história única, pode levar a construção de um conhecimento e desenvolvimento de atitudes colonialistas, bem como o risco de termos uma escola, currículo e professores colonialistas e, conseqüentemente, a formação de uma criança colonialista, pois

Na medida em que as relações de sala de aula são moldadas pelos antagonismos sociais e econômicos mais amplos bem como definidos pelas relações de gênero e raça, os educadores não podem cerrar o espaço da diferença entre endereçamento e resposta. Eles jamais podem impedir o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e resposta, currículo e estudante (ELLSWORTH, 2001, p. 49).

Urge construirmos uma relação positiva com outras literaturas, com outras produções teóricas, outro currículo, com a África, com as produções de saberes dos países latino-americanos, com as histórias indígenas. Sabemos que compreender as discussões em torno dos conceitos de raça, perpassa por relações de poder e de naturalização do racismo. O racismo busca criar uma verdade padrão para a sociedade baseada em princípios discriminatórios de raça, e esta temática precisa estar na pauta cotidiana das creches e pré-escolas.

Das considerações

Tomando como base o pensamento decolonial e a construção de uma educação antirracista, qual tem sido afinal o lugar da criança negra em creches e pré-escolas? Diante desse quadro, faz-se necessário, no campo da educação, exercitar a construção de uma educação para a diferença, para as relações étnico-raciais.

Por que, ainda hoje, quando se fala da África na escola e até mesmo nas pesquisas acadêmicas se reporta muito mais aos aspectos de escravidão? Se pararmos para pensar na nossa trajetória escolar na educação básica e recordar os estudos sobre esta temática nas disciplinas, vamos lembrar das imagens de homens negros sendo chicoteados e presos em ferros nos troncos, de mulheres negras nas cozinhas das casas grandes dos senhores, de crianças negras sentadas aos pés da sua mãe escravizada, de negros nos porões dos navios. Qual lembrança que temos do negro africano como cientista, da África como produtora de conhecimento? O nosso olhar foi construído e direcionado “pela visão do ‘outro’, do homem branco, do europeu” (GOMES, 2017, p. 75), o que nos faz lembrar do perigo de uma história única Adiche (2019).

Porém, a escola continua sendo um espaço único para o reconhecimento, experiência e problematização dessas diferenças. A escola ainda pode colaborar com a construção de outros olhares, narrativas e possibilitar a produção de subjetividades negras de forma positiva, e construir uma educação antirracista a partir de uma pedagogia decolonial e antirracista.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2019.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 709-724.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. *In: SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

BRASIL. *Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL. *Lei N° 11.645, de 10 março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 de março de 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SANTIN, Adônis. Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, p. 537- 566.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. Janeiro - abril, 2005, p. 77 -96.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. *In: Cadernos de textos: saberes e fazeres*. V. 1: Modo de ver. A cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1998.

COSTA, Sergio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós- nacionais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2007.

DÁVILA, Jerry. *Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo 2007.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7 – 76.

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

FAZZI, Rita de Cássia. Preconceito Racial na Infância. *Tese de Doutorado*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, IUPERJ, Rio de Janeiro, 2000.

GODOY, Eliete Aparecida. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83 – 96.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta pela emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo. V. 47 Nº 1, 2004. p. 09-43.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2012a.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. A Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: *Novos Estudos: CEBRAP*. n. 61, novembro de 2001. 141- 162.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2012b.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, mai. 1990, p. 5-12.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, nov. 2006, p. 287-308.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Metáforas Negras. In: *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010, p. 587-604.

PIZZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. MASP Aferal. 2019. Disponível em: <https://www.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. Editora da USP. Estação Ciência, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação Infantil e igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012, p 10- 46.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.- mar. 2011, p.225-242.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 87-101.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o te u nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, p. 161-187.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. *In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 87- 108.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/2002, p. 219-246.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. *Raça e racismo na virada do milênio: novos contornos da racialização*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 1999b.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. *In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília; MEC: UNESCO, 2007, p. 141 – 164.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista USP*, SP, n. 42, junho/agosto 1999a, p. 44-55.
- SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. *Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória*. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf. Acesso em setembro de 2015.
- SKIDMORE, Thomas E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, nov. de 1991, p. 5 – 16.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870 – 1930)*. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SOUZA, Edmacy Quirina de. *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2016.
- SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro*
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação em movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. especial, set/2000.

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS NEGRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Dra. Elisabete Figueroa dos Santos
Instituto AMMA Psique e Negritude

Dra. Clélia Prestes
Instituto AMMA Psique e Negritude

Resumo

Partindo do questionamento de “quais as estratégias de promoção de saúde, especialmente saúde mental, voltadas à crianças negras na primeira infância?”, o objetivo deste trabalho é descrever as estratégias identificadas e analisar como as relações raciais (des)aparecem ao longo dos trabalhos (na identificação do público, referências, discussão dos resultados), além de identificar as interfaces com discussões acadêmicas, dos movimentos sociais e das políticas públicas. A coleta de dados ocorreu por meio de revisão de escopo, conduzida através de procedimentos sistemáticos, em seis bases de dados, abrangendo os últimos 10 anos. Foram selecionados 14 textos, e esses submetidos a análises de conteúdo. Discute-se a reticência na produção da literatura brasileira sobre a saúde mental de crianças negras e, com base nos achados, pondera-se os efeitos da parentalidade e da socialização racial sobre o enfrentamento do racismo ao qual as crianças são expostas, entre outros resultados coletados.

Palavras-chave: saúde mental; primeira infância; crianças negras.

Abstract

Starting from the question of “what are the health promotion strategies, especially mental health, aimed at black children in early childhood?”, the objective of this work is to describe the strategies identified and analyze how racial relations (dis)appear throughout the works. (in the identification of the public, references, discussion of the results), in addition to identifying the interfaces with academic discussions, social movements and public policies. Data collection took place through a scope review, conducted through systematic procedures, in six databases, covering the last 10 years. The search term used was “(“mental health” OR “health promotion”) AND (child* OR newborn OR infant OR preschool) AND (black* OR afr*) AND (racism OR “racial relations”)”. The collected studies underwent screening and 14 texts were selected, which were submitted to content analysis. The reticence in the production of Brazilian literature on the mental health of black children is discussed and, based on the findings, the effects of parenting and racial socialization on the confrontation of racism to which children are exposed, as well as possibilities of interventions focused on promoting resilience processes in black children, among other results collected.

Key-words: mental health; early childhood; Black children.

Introdução

Conforme reconhece o Conselho Federal de Psicologia (2017), a constituição e o percurso da psicologia enquanto ciência no Brasil, no que toca à discussão étnico-racial, são profundamente marcados por contradições, tendo aquela assumido, em alguns períodos de sua história, a função de construir e oferecer argumentos pautados em um viés de racismo científico, de modo a apontar para uma pretensa inferioridade da população negra para justificar a dominação política, a exploração capitalista, a hegemonia eurocêntrica, entre outras opressões (Santos; Prestes, 2021).

Com o propósito de evidenciar o tratamento que a psicologia tem dado ao estudo da temática étnico-racial no Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (2017) oferece referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) com atenção às relações raciais, e onde está apresentada a presença dessa temática ao longo da história da psicologia, com diferença de abordagem em diferentes momentos, e determinadas vertentes de discussão em períodos específicos. Esteve bastante presente, alimentando, amplamente, de argumentos, o racismo científico e dele se nutrido, debatendo, com nuances do racismo, a edificação de subjetividades e o curso do desenvolvimento de sujeitos de distintas inscrições étnico-raciais.

Considerando-se a expressão da categoria raça nas trajetórias de crianças negras, dois são os principais âmbitos de análise dos estudos da psicologia e da educação: a socialização no contexto familiar e a socialização no âmbito escolar.

No contexto familiar, nota-se que tanto as famílias negras quanto as inter-raciais, com frequência, voltam insuficientes esforços a educar as crianças para reconhecerem ou lidarem com as artimanhas das opressões, mas também pode ocorrer de se posicionarem diante de situações de adversidade racial, por exemplo, a depender de um maior ou menor grau de consciência racial (Brito, 2013).

Já no âmbito escolar, constata-se que as crianças negras têm sido cerceadas de determinadas dinâmicas; expostas a lacunas, reticências, ou, ainda, de ausências de representatividade; são menos paparicadas; além de serem vitimizadas por jogos infantis em que se expressam violências como se fossem brincadeiras (Cavalleiro, 2000; Oliveira; Abramowicz, 2010; Ariès, 1981). As práticas de perseguição, de chacotas, zombarias, até as agressões físicas — que, com frequência, focam as expressões corporais da racialização — atingem em cheio crianças negras e seus cabelos crespos. Dentre as agredidas, a incidência é maior sobre meninas negras (Santos, 2019).

Fúlvia Rosemberg e colaboradoras realizaram uma série de estudos (Rosemberg, 1987; 1990; 1991; 1995; Rosemberg; Pinto; Negrão, 1986; Rosemberg; Pinto, 1987; 1997) que objetivaram caracterizar a participação de crianças negras na educação brasileira, com ênfase para análises de frequência, assiduidade e distribuição espacial na rede escolar do estado de São Paulo, sobretudo para as séries iniciais. As pesquisadoras apontam que elas tendem a repetir o ano escolar com maior frequência que as brancas.

Além disso, discute-se que as crianças negras evadem com mais frequência e mais cedo do sistema escolar, além de experimentarem mais afastamentos e retornos para a escola. Dessa forma, constata-se que a trajetória escolar delas sofre mais interferências e reverses que as de crianças brancas. As dificuldades que elas encontram para manterem-se assíduas nos bancos escolares indicam, entre outras coisas, que o sistema escolar tem sido ineficiente em mantê-las

no ambiente escolar, evidenciando a conflituosa relação estabelecida pelos parâmetros sustentados pelo sistema educacional.

De acordo com Rosemberg (2012), os estudos sociais sobre a infância no Brasil têm conferido pouca atenção à análise das relações raciais. Isto posto, evidencia-se a urgência em “transversalizar” o enfoque das relações de idade (ou geracionais) nos estudos-pesquisas sobre relações raciais, sendo o inverso também verdadeiro. A autora destaca, também, que nas pesquisas e estudos sobre relações raciais e infância, ou crianças, prevalece o foco nas interações interpessoais, destacando estereótipos e preconceitos captados nas interações entre crianças, ou entre adultos e crianças (não vice-versa).

Constata-se, nessas pesquisas, o interesse por estudar, sobretudo, os processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação, particularmente a partir do ensino fundamental. A autora, por fim, salienta a escassez de dados oficiais, oriundos de pesquisas e de fontes advindas dos ativismos sociais no que toca à faixa etária de quatro a seis anos e denuncia o desconhecimento e o silenciamento acerca dos processos de crianças de zero a três anos.

A psicologia tem se dedicado, há décadas, à produção de uma agenda de estudos visando problematizar e endereçar os efeitos dos racismos nas subjetividades de crianças negras, contudo, cabe ponderarmos de que maneiras isso tem sido predominantemente realizado, sendo fundamental salientar os ecos produzidos pelo racismo na (des)construção destes (des)conhecimentos pelas vias do epistemicídio¹. Uma das esferas deste apagamento está no que Gibbs (1985) refere como a criação de uma meta-teoria ou de assunções, as quais atuam como guias para as hipóteses de pesquisadores sobre adolescências e infâncias negras. Tais assunções determinam a alta frequência de hipóteses associadas a *déficits*, tendo implícito o estereótipo de que negres seriam, geralmente, cinco D’s: “deprived, disadvantaged, deviant, disturbed e dumb” (p.28), isto é: desprovidos, desfavorecidos, desviantes, perturbados e estúpidos.

O que se verifica, assim, é o foco na análise de problemas de comportamento, de carências e fracasso escolar, enquanto são mais escassos estudos enfocando a construção de autoestima, aspirações educacionais/profissionais, criatividade, autonomia, entre outros. Essa abordagem das pesquisas tende a reforçar a noção de que ser negro resulta, inevitavelmente, em lacunas, ausências e desvantagens.

¹Invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia, que configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas. Não se nega unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas. É necessário questionarmos, assim, por que nas discussões sobre as origens e formas de elaboração do saber, acerca das quais somos formalmente informados, prevalecem proposições que eliminam do seu arcabouço de reflexões coerentes a centralidade do contexto cultural e político para a produção, reprodução e contestação do conhecimento. Santos (1996) aponta que a dominação europeia não se limitou a territórios físicos, mas também simbólicos; o que gerou a marginalização/invalidação de formas de conhecimento vinculadas aos sujeitos diferentes.

Logo, importante considerar o histórico de ausências ou discussões enviesadas da saúde mental na temática étnico-racial; uma literatura psicológica contemporânea que salienta o lugar de desajuste psicossocial para crianças negras; a demanda de incluir outros referenciais, as próprias crianças e suas comunidades na compreensão de suas experiências; e a conseqüente necessidade de construção de um viés teórico e técnico que potencialize saúde mental, no que se refere ao reconhecimento de subjetividades que sejam constitutivas de sujeitos e não de meros assujeitados. Assim, constrói-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as estratégias de promoção de saúde, especialmente saúde mental, voltadas a crianças negras na primeira infância?

Temos como pressuposto que esta literatura seja ainda timidamente produzida no Brasil, inclusive no âmbito da saúde mental e que, a partir dos estudos identificados, inúmeras serão as capacidades, criatividades e artimanhas descritas para as infâncias negras.

Este trabalho busca, assim, descrever as estratégias e analisar como as relações raciais (des)aparecem ao longo do texto (na identificação do público, referências, discussão dos resultados) e as interfaces com discussões acadêmicas, dos movimentos sociais e das políticas públicas. Especificamente, pretendeu-se: I) realizar uma revisão de escopo, por meio de procedimentos sistemáticos, acerca da literatura sobre saúde mental de crianças negras na primeira infância; II) descrever estratégias de promoção de saúde mental, voltadas a crianças negras na primeira infância; e III) produzir evidências científicas, com análise e produção de sínteses, que permitam subsidiar agendas de pesquisas, produções de conhecimento, intervenções e políticas públicas voltadas à saúde mental de crianças negras na primeira infância.

Metodologia

Arksey e O'Malley (2005) propõem que estudos de revisão de escopo permitem adotar uma perspectiva de qualidade e processo ampliada. Trata-se de um instrumento para mapear e compreender de modo abrangente o fenômeno em análise e informar futuros estudos. Segundo O'Brien e colaboradoras (2016), essa abordagem possibilita explorar e sintetizar evidências em um campo novo, em um campo emergente e com pouca publicação — que se entende ser o caso desta pesquisa. As revisões sistemáticas utilizam métodos explícitos e rigorosos para identificar textos, fazer apreciação crítica e buscar respostas a uma pergunta específica (Sampaio; Mancini, 2007). Nessa medida, escolhemos realizar uma revisão de escopo por meio de procedimentos sistemáticos.

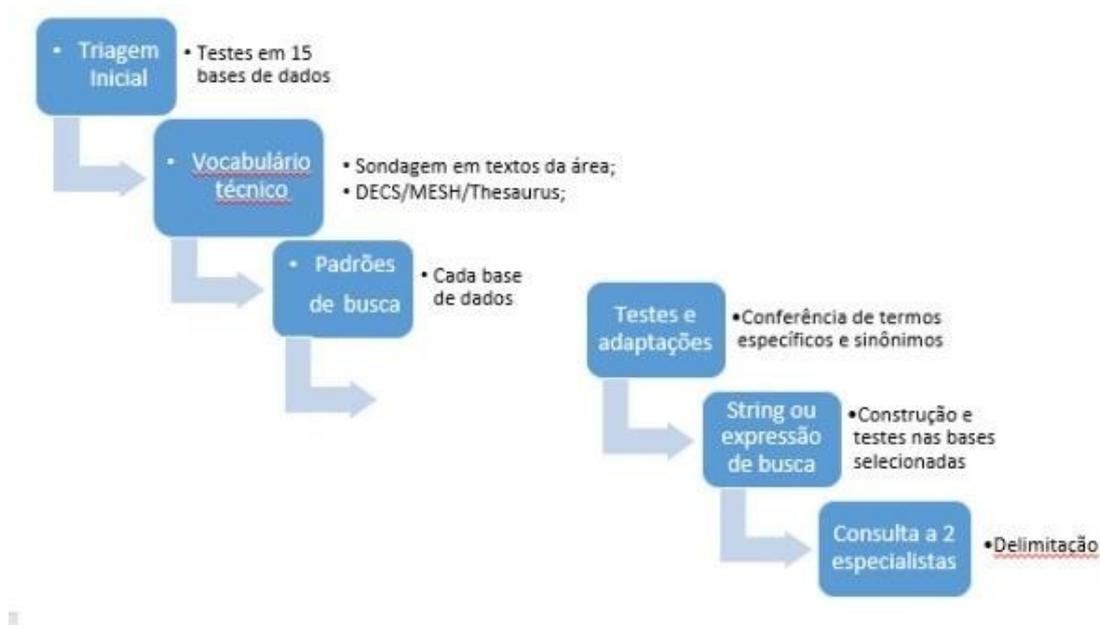
Para tanto, realizamos uma triagem inicial de estudos com altos índices de citação no buscador “Google Acadêmico”, com vistas a identificar vocabulários técnicos que inspirassem a definição de palavras-chave.

A partir destas, e das principais noções e conceitos deste trabalho, buscamos por vocabulários técnicos que as contemplassem nos bancos de descritores de bases de dados com as quais trabalharíamos, como o DECS da BVS e o MESH da Pubmed, e o thesaurus da APA.

Tendo definido alguns destes descritores, fizemos consultas a dois especialistas da área em revisão sistemática para averiguarmos as definições até então eleitas, os procedimentos realizados e delimitarmos a expressão de busca. Assim, chegamos à seguinte sintaxe: (“*mental health*” OR “*health promotion*”) AND (*child** OR *newborn* OR *infant* OR *preschool* OR “*early childhood*”) AND (*black** OR *af**) AND (*racism* OR “*racial relations*”). Levamos em consideração os parâmetros de busca praticados por cada base, de modo a tornar a busca funcional, isto é, adequamos os usos de padrões específicos de busca como “*”, “?”, “()” etc.

O processo percorrido encontra-se sintetizado na Figura abaixo:

Figura 1. Procedimentos realizados como parte do protocolo de pesquisa.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira triagem foi feita em 15 bases de dados previamente selecionadas. Foi aplicada a expressão de busca e, então, identificamos suas (não) funcionalidades para rastrear os estudos. A partir do desempenho das bases, fizemos seleções, de modo a, pôr fim, incluirmos seis bases, as quais estão listadas no Quadro 1.

Quadro 1. Bases de dados selecionadas.

| Bases de dados |
|--|
| Psycnet (APA) |
| BVSaúde |
| PubMed (Medline) |
| ERIC |
| Biblioteca digital de Teses e Dissertações |
| NDLTD |

Fonte: organizada pelas autoras.

Tanto a seleção das bases quanto a coleta dos estudos foram realizadas simultaneamente por um par de pesquisadoras independentes. Os dias e horários da coleta foram registrados para controle. Cabe salientar que a inclusão dos bancos de teses e dissertações (BDTD e NDLTD) foi feita tendo-se em vista incluir a literatura cinzenta, uma vez que se pressupõe, neste trabalho, que a maioria das produções acerca desta temática seria construída e publicada no escopo na literatura produzida de forma marginal ao “mainstream” das produções e divulgações acadêmicas.

Para organização do banco de dados com artigos identificados e exportados das respectivas bases de dados, utilizamos o software StART (State of the Art through Systematic Review), desenvolvido pelo Laboratório de Engenharia de Software da UFSCar (LAPES – Universidade Federal de São Carlos). Na sequência, ainda por meio do StART, as pesquisadoras leram os títulos e resumos, de maneira a aplicar os critérios de inclusão/exclusão para, desta forma, selecionar os artigos que passaram para a etapa das análises de conteúdo.

Do total identificado, elas selecionaram 14 artigos. Este material passou pela avaliação da elegibilidade e coleta de dados através da análise do texto completo. As divergências foram discutidas até o consenso. Foi realizada uma análise das referências presentes nos trabalhos selecionados, a fim de identificar trabalhos correlatos que não foram incorporados via bases de dados.

Na próxima etapa, os estudos foram sistematizados em planilha por meio de: título; palavras-chave ou descritores; referências (autores, título, periódico, ano, volume); principais temas abordados; resumo; objetivos; metodologia; principais resultados; conclusões; pertinência e relevância. Na terceira etapa, foram coletadas informações nos estudos, visando responder à questão norteadora deste estudo e a análise de conteúdo se deu por meio de categorias analíticas, conforme as semelhanças temáticas.

Os resultados encontrados foram analisados quantitativa e qualitativamente, formando um escopo de informações, através da análise categorial proposta por Minayo (2014) e organizada em duas etapas: na primeira, fez-se a leitura flutuante da literatura selecionada para identificação dos núcleos de sentido; e na segunda etapa, a partir dos núcleos comuns identificados, foram definidas as categorias de análise *a posteriori*. A categorização temática de conteúdo proposta por Minayo (2014, p. 316) “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

Por fim, foram elaboradas considerações finais e recomendações. Os estudos teóricos e empíricos foram publicados nos últimos 10 anos, nos idiomas português e inglês, disponibilizados de forma *online*, gratuita e completa, nas seis bases de dados previamente selecionadas. Foram excluídos da revisão os trabalhos duplicados, assim como notícias, cartas ao editor ou resenhas de livros.

Também, foram excluídos estudos que não tratavam das três temáticas em conjunto, as quais são: a primeira infância, a promoção de saúde mental e as relações raciais. E, ainda, trabalhos que tratassem da temática a partir de um viés de desajustamento de crianças negras (abordagem racista).

Resultados

Foram identificados 942 artigos nas seis bases selecionadas, conforme resume o Quadro abaixo. 319 artigos foram coletados na base Psycnet, vinculada à APA (*American Psychological Association*); 541 na BVSsalud; 67 na Pubmed (Medline); seis na ERIC (Education Resources Information Center); um na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); e oito na Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD).

Quadro 2. Distribuição do número de artigos coletados por base de dados.

| Bases de Dados | Textos Identificados |
|---|----------------------|
| Psycnet (APA) | 319 |
| BVSsalud | 541 |
| Pubmed (Medline) | 67 |
| ERIC | 6 |
| Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) | 1 |
| NDLTD | 8 |
| Total | 942 |

Fonte: Organizada pelas autoras.

Percebe-se que a maioria dos artigos foi levantada junto às bases vinculadas à área da Saúde, como a BVSsalud e a Pubmed (608), enquanto na área da Educação (ERIC), o retorno foi mínimo. Nota-se que a estratégia de inclusão dos bancos de teses e dissertações (BDTD e NDLTD) alcançou pouquíssimo retorno.

Dos 942 artigos coletados, 326 estavam duplicados e, portanto, foram eliminados; 565 foram rejeitados devido a não pertinência aos critérios definidos; e 69 foram incluídos. Destes, 55 foram excluídos, totalizando 14 trabalhos selecionados para as análises posteriores. Para a seleção do material, consideramos a necessidade de que os principais critérios estivessem todos contemplados no artigo: ter como público a primeira infância; tratar de questões relativas à população negra; trazer elementos que apontem para propostas, práticas e experiências de promoção de saúde. Portanto, aqueles que não apresentavam alguma das temáticas vinculada à sua discussão foram excluídos.

Conforme expomos abaixo (Quadro 3), foram selecionadas 14 publicações. São artigos científicos publicados em periódicos da psicologia/psiquiatria e uma tese, a qual também foi publicada no formato de livro: todos em língua inglesa e não produzidos no Brasil. Diante disso, consideramos haver uma reticência da psicologia brasileira no que toca à problematização e/ou proposição de agendas e estratégias voltadas à promoção de saúde de crianças negras de zero a seis anos.

Ao incluirmos a Base de Dados da Biblioteca Virtual em Saúde — que engloba uma série de bases nacionais de produção especializada na área da saúde, dentre elas a base brasileira *I dex* Psicologia —, buscamos garantir que seria rastreada a literatura produzida pela psicologia e áreas correlatas no Brasil.

Entendemos que a constatação da lacuna acima reforça nossa consideração inicial de que a temática da primeira infância é um importante foco da psicologia produzida e praticada em terras brasileiras, mas tem se mantido em silêncio no que toca aos recortes de raça e promoção de saúde mental.

Assim, permanece o pressuposto de que a literatura sobre saúde mental da primeira infância negra talvez esteja sendo produzida por uma literatura dita cinzenta. A estratégia das revisões usualmente adotadas em trabalhos científicos não é efetiva para rastrear esta literatura, de modo que entendemos permanecer o desafio de construir estratégias outras para integrar materiais desta natureza.

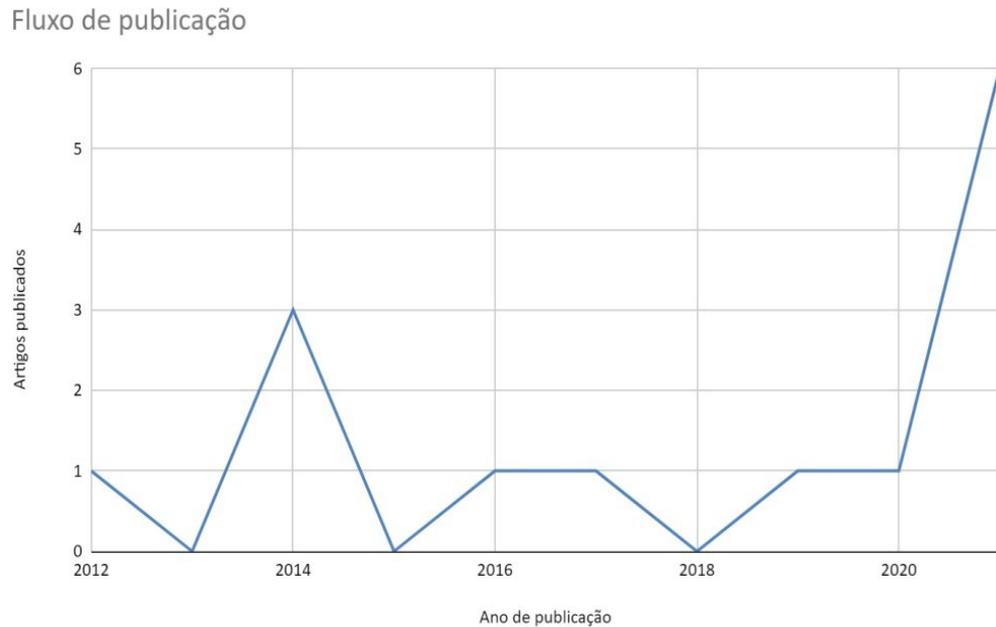
Como se pode notar abaixo, a despeito de se ter buscado investigar as publicações ao longo de 10 anos, os trabalhos identificados foram, majoritariamente, publicados nos últimos anos, com uma concentração de 47% da amostra publicada em 2021. A seguir, o quadro 3 apresenta maiores detalhes dos 14 trabalhos.

Quadro 3: Síntese dos trabalhos selecionados.

| Artigo | Ano de publicação | Autor(es/a/s) | Título |
|--------|-------------------|--|--|
| 1 | 2012 | Williams, Robert; Hewison, Alistair; Wagstaff, Chris; Randall, Duncan | ‘Walk with your head high’: African and African-Caribbean fatherhood, children’s mental well-being and social capital |
| 2 | 2014 | Anderson, Ashaunta T; Jackson, Aurora; Jones, Loretta; Kennedy, David P; Wells, Kenneth; Chung, Paul J | Minority Parents’ Perspectives on Racial Socialization and School Readiness in the Early Childhood Period. |
| 3 | 2014 | Escayg, Kerry-Ann | Parenting and pedagogical practices: The racial socialization and racial identity of pre-school Trinidadian children. |
| 4 | 2014 | Douglas, Kobie I. ; Bell, Carl C. ; Williamson, Johnny L. | Race and trauma in African American children. |
| 5 | 2016 | Williams, Monnica T ; Jahn, Matthew E. | Obsessive–Compulsive Disorder in African American Children and Adolescents: Risks, Resiliency, and Barriers to Treatment |

| | | | |
|----|------|--|--|
| 6 | 2017 | Kubota, Jennifer T ; Peiso, Jaelyn ; Marcum, Kori ; Cloutier, Jasmin | Intergroup contact throughout the lifespan modulates implicit racial biases across perceivers' racial group. |
| 7 | 2019 | Anderson, Riana Elyse ; Stevenson, Howard C. | RECASTing racial stress and trauma: Theorizing the healing potential of racial socialization in families. |
| 8 | 2020 | LaForett, Doré R.; De Marco, Allison | A Logic Model for Educator-Level Intervention Research to Reduce Racial Disparities in Student Suspension and Expulsion. |
| 9 | 2021 | Barajas-Gonzalez, R. Gabriela ; Ursache, Alexandra ; Kamboukos, Dimitra ; Huang, Keng-Yen ; Dawson-McClure, Spring ; Urcuyo, Anya ; Huang, Tiffany June Jay ; Brotman, Laurie Miller | Parental perceived immigration threat and children's mental health, self-regulation and executive functioning in pre- Kindergarten. |
| 10 | 2021 | Osborne, Kimberly R. ; Caughy, Margaret O'Brien ; Oshri, Assaf ; Smith, Emilie Phillips ; Owen, Margaret Tresch | Racism and Preparation for Bias Within African American Families. |
| 11 | 2021 | Woods-Jaeger, Briana ; Briggs, Ernestine C ; Gaylord-Harden, Noni ; Cho, Bridget ; Lemon, Emily | Translating cultural assets research into action to mitigate adverse childhood experience-related health disparities among African American youth. |
| 12 | 2021 | Varner, Fatima A ; Mandara, Jelani ; Scott, Lorraine E ; Murray, Carolyn B | The relationship between neighborhood racial composition and African American parents' racial socialization. |
| 13 | 2021 | Lane, Ambrose and cols. | Advancing Antiracism in Community- Based Research Practices in Early Childhood and Family Mental Health. |
| 14 | 2021 | Lucente, Gabrielle; Kurzawa, Julia; Danseco, Evangeline | Moving Towards Racial Equity in the Child and Youth Mental Health Sector in Ontario, Canada. |

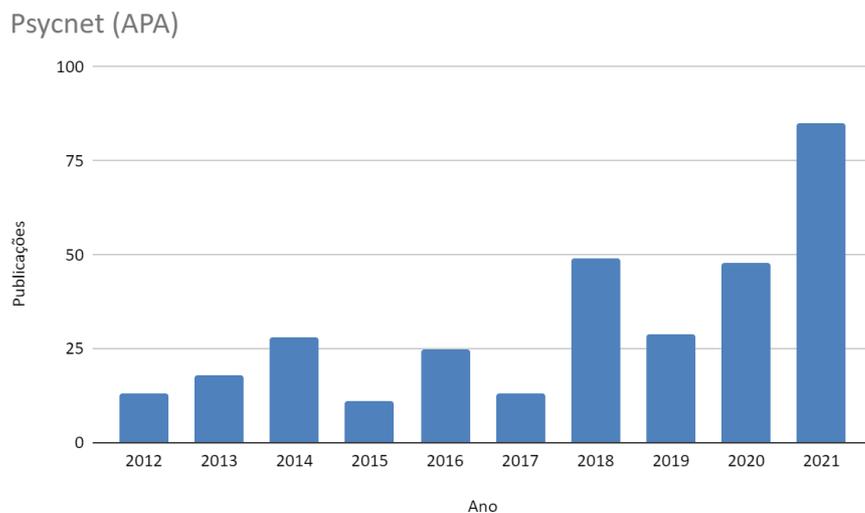
Gráfico 1: Variação do número de publicações no período.



Fonte: Organizado pelas autoras.

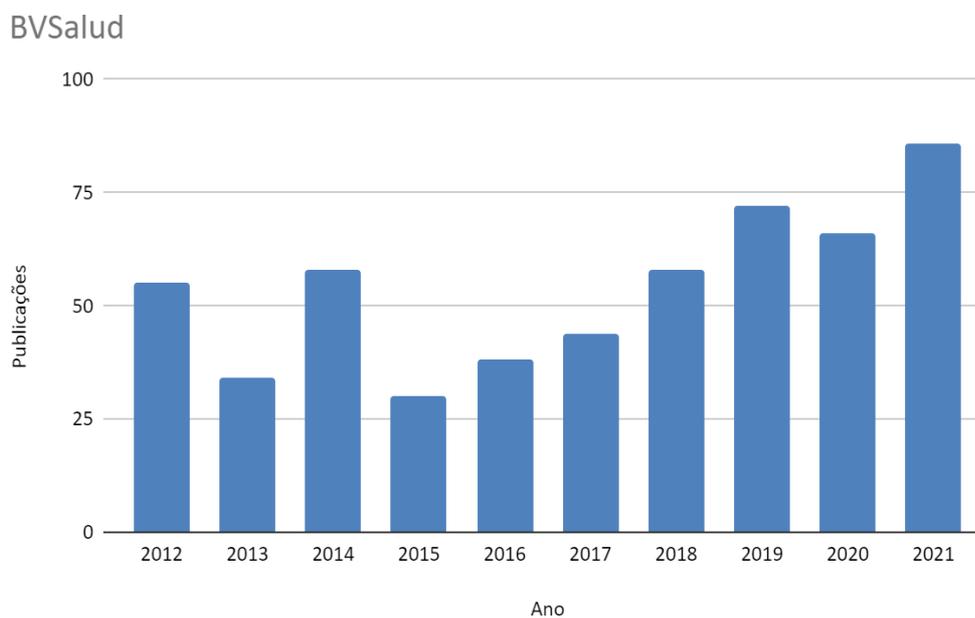
É possível identificar, no gráfico 1, acima, que a partir de 2019 não há intervalos, mas há maior concentração de publicações (oito trabalhos). Tendo em vista identificar se esta tendência era restrita às temáticas selecionadas nesta pesquisa, ou se seria algo comum às demais publicações, analisamos os dados gerais de publicação das duas bases de dados onde encontramos maior volume de artigos nesta revisão (Psycnet e BVSsalud). Os dados encontram-se sintetizados na sequência.

Gráfico 2: Variação do número de publicações no período, na base de dados Psycnet.



Fonte: Organizado pelas autoras.

Gráfico 3: Variação do número de publicações no período, na base de dados BVSalud.



Fonte: Organizado pelas autoras.

Nota-se que a mesma tendência se repete do fluxo de publicações nestas duas bases de dados. Supomos que o aumento do fluxo de publicações sobre saúde e saúde mental pode estar relacionado à atenção dedicada a esse assunto no período pandêmico.

No caso específico das relações étnico-raciais, outra possibilidade que identificamos foi o fato da *American Psychological Association* (APA) ter criado, em 2018, um grupo de trabalho (GT) focado em produzir materiais e referência sobre esta temática, o que pode ter impactado a literatura da área de modo a evidenciar a lacuna existente e a demanda por publicações. Cabe, assim, questionarmos quais iniciativas existem no Brasil que contemplem a intersecção entre primeira infância, promoção de saúde mental e população negra. No que toca ao perfil do público foco dos estudos analisados, encontramos:

- Três estudos que trazem jovens e adultos considerando o período da própria infância;
- Dois estudos que incluem ou têm exclusivamente pais como participantes;
- 11 estudos que falam em "children" de maneira generalizada, incluindo, mas não se restringindo ao período da primeira infância;
- Cinco estudos enfocando, especificamente, crianças na primeira infância, sendo três que as identificam como early childhood (primeira infância) e dois como pré-escolares;

- Nota-se que nenhum estudo especificou seu público como bebês, lactentes ou recém-nascidos! Nossa hipótese é de que os estudos que tratam de bebês abordam como protagonistas as mães (gestantes ou puérperas); enquanto estudos com bebês não incluem a questão racial.

Foram diversos os recursos, procedimentos e perspectivas metodológicas dos trabalhos analisados, ressaltando-se as entrevistas conduzidas com as figuras parentais.

Categorias temáticas

Diferentes temáticas emergiram a partir dos estudos selecionados e analisados. Apresentamos as três principais: exercício parental; preparo para o enfrentamento e orientação simbólica negra.

Quadro 7: Categorias temáticas identificadas.

| | ELEMENTOS PRINCIPAIS | AGENTE | EFEITOS |
|-------------------------------------|--|------------------------------|---|
| Exercício parental | Meios e formas de cuidar, educar e acompanhar a trajetória infantil dos filhos | Figuras parentais | Suporte familiar potencializando o desenvolvimento psicossocial e emocional |
| Preparo para o enfrentamento | Preparação para o combate a práticas racistas | Figuras parentais e crianças | Reduz os efeitos degenerativos do racismo Ansiedade como efeito secundário |
| Orientação simbólica negra | Empoderamento e resgate de elementos culturais de matriz africana | Figuras parentais e crianças | Melhorias na autoestima e no autoconceito Ganhos simbólicos. |

Exercício parental

Experiências adversas na infância (ACE's), incluindo exposição ao trauma, problemas na saúde mental dos pais, disfunção familiar e adversidades no nível da comunidade colocam as pessoas em risco de uma série de resultados negativos para a saúde. Os efeitos das ACEs cumulativas são numerosos, diversos e podem predispor a problemas de saúde cognitivos, emocionais, comportamentais e físicos, bem como à morte prematura (Woods-Jaeger et al., 2021).

De acordo com Osborne e cols. (2021), a maneira como as figuras parentais lidam com as questões raciais em suas vidas têm efeitos sobre a maneira como eles conduzirão suas crianças a interpretar e agir diante de eventos do racismo.

A internalização dos efeitos das experiências de racismo por parte de cuidadores pode reverberar sobre como responsáveis preparam suas crianças para lidar com as experiências de cunho racial. Este estudo aponta, assim, que a preparação para a discriminação pode desempenhar efeitos conflitivos no desenvolvimento de crianças negras, notadamente a depender de como as figuras parentais lidaram e lidam com os atravessamentos do racismo. Manejar as experiências raciais com assertividade e educar as crianças para reconhecerem-se como agentes, não as instruindo para posições de passividade, pode culminar em estratégias de enfrentamento que beneficiem o bem-estar psicossocial das crianças. As figuras parentais socializam as crianças para lidarem com o racismo a partir de duas principais vias: preparando-as para o enfrentamento e por intermédio de uma orientação simbólica.

Preparo para o enfrentamento

De acordo com Anderson et al. (2014)², pais negros participantes de sua pesquisa relataram já ter conversado com suas crianças pequenas sobre tratamento injusto devido à raça. Em grupos focais, pais coreanos relataram menos experiências com racismo do que afro-americanos e latinos. Todos os grupos focais endossaram mensagens de orgulho cultural, preparação para lidar com o preconceito e um forte foco na pessoa.

A maioria dos pais percebia a socialização racial como uma parte importante da dinâmica escolar. Os pais de grupos minorizados indicam que a socialização racial na primeira infância afeta o desempenho e a relação escolar posterior; eles descrevem questões raciais de nível individual e sistêmico, mas investem fortemente em estratégias individualistas. Esses resultados podem informar o desenvolvimento de intervenções parentais culturalmente adaptadas, projetadas para diminuir a diferença de desempenho baseada na raça e as disparidades de saúde associadas. Os pesquisadores indicam, portanto, que provedores dentro dos sistemas de atendimento infantil devem encorajar estratégias saudáveis de socialização racial no início da vida.

Williams e Cols. (2012) realizaram um estudo por meio de entrevistas em grupo, com uma amostra intencional de 46 pais de diversas raças/etnias (africanos, caribenhos, afro-caribenhos, nigerianos, zimbabuenses, negros britânicos e mestiços), com idade superior a 18 anos, que vivem em áreas urbanas de uma cidade de West Midlands no Reino Unido. O intuito foi identificar as práticas parentais quanto às relações étnico-raciais com suas crianças pequenas.

² Nesse estudo, trabalhou-se especificamente com figuras parentais do gênero masculino.

Os resultados dos estudos analisados apontam que as figuras parentais negras podem ser mais propensas a usar o empoderamento e a conscientização de mensagens tendenciosas quando sentem que seus jovens são culturalmente isolados e/ou propensos a sofrer discriminação baseada em raça. Estudos futuros devem examinar o grau em que os medos dos pais de desconexão cultural e preocupações com discriminação levam à utilização de mensagens específicas de socialização racial.

Varner e Cols. (2020) conduziram um estudo que buscou avaliar como a composição racial do bairro/vizinhança influenciava as mensagens de socialização racial produzidas e transmitidas por pais afro-americanos às suas crianças. Os resultados mostraram que figuras parentais que vivem em bairros predominantemente afro-americanos promoveram mais mensagens de alerta e menos mensagens de preparação para preconceito e empoderamento do que os pais em outros bairros. As pessoas responsáveis pelas crianças tinham melhor saúde mental em grupos racialmente integrados do que em bairros predominantemente euro-americanos. Os resultados deste estudo indicam que os pais afro-americanos podem ser mais propensos a usar mensagens de empoderamento e de conscientização do preconceito quando sentem que suas crianças estão culturalmente isolados e/ou propensos a sofrer discriminação com base na raça.

Orientação simbólica negra

A vivência da infância e da juventude negra em contexto de racismo é de exposição desproporcional às experiências adversas na infância (ACE's), aumentando o risco de sofrimento e dificultando sistemas de respostas de cuidados, resultando em disparidades de saúde física e mental. Infundir a socialização racial, identidade racial e étnica e enfrentamento culturalmente relevante pode melhorar a capacidade de resposta cultural das intervenções de ACE's baseadas em evidências, particularmente devido à sua capacidade de abordar o racismo a partir da própria experiência vivida. Além disso, no caso de líderes religiosos e mentores adultos que promovem estratégias de enfrentamento relevantes (por exemplo, fé/espiritualidade, comunalismo), estas podem ser treinadas e supervisionadas pela clínica da saúde mental para fornecer tratamentos baseados em evidências para reduzir disparidades de saúde relacionadas às ACE's (Woods-Jaeger et al., 2021).

Para crianças afro-americanas, fatores apontados como protetivos ao desenvolvimento de distúrbios associados ao evento traumático do racismo são (DOUGLAS; BELL; WILLIAMSON, 2014): a) biológicos: habilidade intelectual; personalidade; traços e temperamento; b) psicológicos: atributos intrapsíquicos emocionais, cognitivos, espirituais e atributos de crescimento pós-traumático; c) sociais: habilidades interpessoais; relações interpessoais; conectividade e suporte social; e d) ambientais: eventos positivos e *status* socioeconômico.

Muitos estudos têm apontado a influência positiva do suporte familiar e da reação emocional das figuras parentais ao trauma da criança sobre os sintomas de estresse pós-traumático devido a experiências de racismo. O forte suporte familiar pode proteger as crianças em situações traumáticas, de desenvolverem quadros mais graves como o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT).

Nesse contexto, a socialização racial pode contribuir de modo a trabalhar a autoestima, o autocontrole e o orgulho étnico-racial. Fatores protetores, os quais têm sido apontados como potenciais, também incluem uma identidade étnico-racial positiva, apoio social, orientação temporal centrada no presente e o pertencimento a comunidades religiosas (Williams; Jahn, 2016). A promoção da socialização racial pelos pais é associada a resultantes favoráveis no que toca à saúde mental das crianças negras.

Os dados apontaram que figuras parentais têm se esforçado para possibilitar e proteger o desenvolvimento de suas crianças por meio de uma paternidade exercida com autoridade, afeto, envolvendo reflexões, boa comunicação e promoção da autoestima. Essas práticas são apontadas como necessárias para que as crianças prosperem em um mundo social difícil, caracterizado por riscos estruturais, que incluem racismo e, por consequência, estereótipos negativos e oportunidades limitadas. As pessoas responsáveis relataram seus esforços para desenvolver o que Bourdieu denominou capital simbólico, cultural e social como meio de promover o bem-estar mental de suas crianças e das crianças de modo geral, focando o resgate e a valorização de elementos de ancestralidade, por exemplo.

Considerações Finais

Dada a forte evidência de que táticas de socialização racial, agência grupal, orgulho e empoderamento estão associadas a resultados positivos para crianças negras, os estudos apontam a necessidade de que programas de prevenção incluam informações para figuras parentais negras sobre a importância de se utilizar estratégias específicas para preparar as crianças negras, independentemente da dinâmica racial em seus contextos de convívio social.

Lane, Ambrose e colegas (2021) e Lucente, Kurzawa e Danseco (2021) defendem como a metodologia comunitária (incluindo-se agentes da própria comunidade no manejo das práticas e dados) pode contribuir para práticas antirracistas no cuidado da primeira infância, preparando pesquisadores e profissionais que atuam com este público para terem melhores horizontes para intervir e/ou coletar dados, no sentido da promoção de igualdades raciais e sociais.

Essa literatura também discute que terapeutas familiares e profissionais que implementam programas de educação a figuras parentais devem estar cientes das tendências e conhecimentos locais para ajustar suas estratégias de socialização.

Concluímos, evidenciando, para pautar discussões posteriores, a escassez de literatura sobre primeira infância e relações étnico-raciais, a ausência de relatos de programas interventivos voltados a crianças negras e a dificuldade de localização de literatura cinzenta.

REFERÊNCIAS

ARKSEY, Hilary e O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, 8 (1), 19- 32, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **SERV. SOC. REV.**, LONDRINA, 15(2), 74-102, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017.

O'BRIEN, K.K., COLQUHOUN, H., LEVAC, D. *et al.* Advancing scoping study methodology: a web-based survey and consultation of perceptions on terminology, definition and methodological steps. **BMC Health Serv Res** 16, 305, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana de e ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista** [online]. v. 26, n. 2, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Segregação Espacial na Escola Paulista. **Estudos Afro--Asiáticos**, São Paulo, n. 19, p. 97-108, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação Inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, maio 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero: notas preliminares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina, NEGRÃO, Esmeralda. **Diagnóstico sobre a Situação Educacional de Negros (Pretos e Pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina. Raça Negra e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina. Criança Pequena e Raça na PNAD 87. **Textos FCC**, São Paulo, n. 13, p. 6-102, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva(org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades -CEERT, 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade**. Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PRESTES, Clélia R. S. Race and Gender Relations in Developmental Psychology. In: Luciana Dutra-Thomé; Dóris Firmino Rabelo; Dandara Ramos; Emanuelle Freitas Góes. (Org.). **Racism and Human Development**. 1ed.Cham: Springer, 2021, v., p. 09-19.

SE ESSA RUA FOSSE MINHA... CONHECENDO AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DAS INFÂNCIAS NA COMUNIDADE CHICO MENDES

Maristela Della Flora
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.
E-mail de contato: maristela.flora@prof.pmf.sc.gov.br
ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3277539227105140>

Patrícia de Moraes Lima
Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal.
E-mail: patricia.demoraeslima@gmail.com
ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818727480676730>

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa, vinculada ao Projeto de Extensão na Comunidade Chico Mendes e do Trabalho de Conclusão de Curso de uma das autoras. A presente pesquisa foi desenvolvida na região continental da cidade de Florianópolis-SC, num dos territórios negros da cidade. Embasadas na pesquisa etnográfica com crianças, utilizamos para geração de dados a observação participante, registros escritos e fotográficos. Objetivamos, nesse processo da pesquisa, pensar o tempo e o espaço na relação das crianças com a rua e fomos conhecendo as diferentes experiências das infâncias nesta comunidade. Como resultado, a organização das crianças aponta outras possibilidades de compreender suas culturas, recolocando o olhar do adulto para mirada no interior das relações comunitárias. As experiências da população negra, suas culturas e modos de vida é outro vetor que intensifica o exercício na pesquisa para pensar os marcadores das diferenças quando falamos das infâncias.

Palavras-chave: infâncias, culturas, espaço urbano, rua, desigualdades raciais.

*Quando o mundo abandonar o meu olho.
Quando o meu olho furado de beleza for esquecido pelo mundo.
Que hei de fazer.*

(Manoel de Barros)

O presente trabalho pretende compartilhar a experiência de pesquisa-extensão¹ realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada: *Se essa rua, se essa rua fosse minha... Conhecendo as diferentes experiências das infâncias na Comunidade Chico Mendes.*

¹ Os dados apresentados no texto resultam do projeto de pesquisa e extensão Coordenada pela profa. Patrícia de Moraes Lima no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências – Infância e Experiência: uma pesquisa fotoetnográfica na Comunidade Chico Mendes e que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso de Maristela Della Flora intitulado: *Se essa rua, se essa rua fosse minha... Conhecendo as diferentes experiências das infâncias na Comunidade Chico Mendes.* Todas as imagens desse texto encontram-se no acervo no projeto.

O projeto de extensão foi realizado na comunidade Chico Mendes, localizada na parte continental da cidade de Florianópolis-SC, comunidade que integra o mapa das “populações em risco e perigosas” da “maravilhosa ilha da magia”. A cidade de Florianópolis, a partir da narrativa historiográfica de Romão (2021), em sua obra sobre Antonieta de Barros, pode ser também conhecida a partir do projeto de “modernização da cidade” e das mudanças ocorridas a partir de uma política regulamentada pelo Serviço de Higiene do Estado (1918), a qual instalou novos padrões arquitetônicos para a cidade e que resultou na demolição dos chamados “cortiços” e realocação dos espaços de moradia da população negra e pobre da cidade. O continente foi um dos espaços destinados à população negra e pobre, nessa geografia da “moderna ilha da magia”. A recontextualização histórica da cidade de Florianópolis, a partir de Romão (2021), conta que a modernização ocasionou processos de territorialização e desterritorialização que acirram as desigualdades socioespaciais, tornando a cidade segregada e racializada.

Nesta pesquisa, procuramos intensificar o olhar em torno das relações estabelecidas das crianças com os espaços de brincadeiras nas ruas da Chico, considerando os aspectos sócio-históricos que reúnem as infâncias nessa comunidade. Foi no estar junto com as crianças, por meio de uma observação atenta, que pudemos presenciar o encontro entre as crianças, o brincar e as práticas sociais nas ruas da comunidade. As crianças habitam as ruas diariamente e neste espaço criam suas brincadeiras e seus brinquedos, a partir dos elementos que ali encontram. Pedacos de madeira nas mãos de meninas e meninos transforma-se em carrinho de rolimã, gravetos tornam-se pincéis e diante do chão de areia desenhos são inscritos. Tijolos e pedras, que por vezes serviam como suporte de algum brinquedo, também serviam para decorar as comidinhas de areia feitas pelas crianças. Ou seja, a experiência desta pesquisa nos permitiu proximidade e o encontro com diferentes sujeitos, com seus jeitos e modos de viver as infâncias e de ser criança neste espaço da comunidade.

Na experiência da pesquisa etnográfica, fomos adentrando as ruas da comunidade, esperando encontrar com as crianças, buscando uma aproximação com as pessoas que ali vivem. O modo de ver e aproximar, decorrente da escolha pela etnografia, permitiu-nos observar a comunidade para além do “estereótipo”, das violências e dos sujeitos “perigosos”. As infâncias pelas ruas, suas brincadeiras e a heterogeneidade das relações num espaço tão diverso, desafiavam-nos a compreender os contornos das infâncias em territórios negros e marcados por múltiplas desigualdades. A Chico Mendes é uma comunidade que tem em sua história e geografia uma “imagem territorial depreciativa” que se apresenta por habitações coletivas, aglomeradas, linguagens, gestos, danças, músicas que estão vinculados a outros padrões culturais que não os dos grupos economicamente mais abastados e que configuram a hegemonia da branquitude na cidade de Florianópolis.

Sobre isso, Panta (2018) irá nos apresentar como os espaços urbanos no Brasil estão organizados a partir da segregação racial e como a população negra encontra-se alijada nesses espaços do convívio de outros espaços da cidade, considerados para outros grupos hegemonicamente brancos.

No processo de pesquisa, ao mapear as ruas da Chico, percebemos como as infâncias que habitam esse lugar, seja pelas crianças andando em grupos ou acompanhadas de algum adulto, seja em alguns brinquedos esquecidos pela calçada e, até mesmo, nos fios de pipas presos na rede elétrica, carregam marcas culturais, próprias de um convívio coletivo e próximo pela própria geografia das relações na comunidade. As crianças usam este pedaço² — a rua como extensão de suas próprias casas.

O encontro com as brincadeiras das crianças nas ruas, bem como o acesso a toda história da Chico pelos marcadores das desigualdades, ressignificou o nosso olhar adulto sobre a rua como um lugar de “perigo que ameaça” à integridade das crianças e passamos a compreender a rua como um espaço de múltiplas sociabilidades. Conforme Magnani (2007),

É nessa condição que se institui um espaço privilegiado para o exercício da sociabilidade. No caso das crianças, é aí que podem iniciar-se, desde cedo, no exercício da cidadania, pois entram em contato com outro ambiente, com outras pessoas, precisam conhecer novas regras de convivência, entre as quais aprender a compartilhar, ceder, negociar... Pode parecer muita responsabilidade, tarefa de adultos, mas é no ambiente lúdico que essas regras se internalizam (MAGNANI, 2007, p. 02).

Chico Mendes um dos territórios negros da cidade de Florianópolis

A experiência da cidade de Florianópolis com a comunidade Chico se dá pelo *lado de fora*, por estar localizada ao lado da via expressa, na região continental de Florianópolis, é vista como um lugar violento e de muita *carência*. Com a pesquisa adentramos no interior da comunidade, e tivemos a possibilidade de conhecer diferentes e importantes pessoas, dentre elas algumas lideranças comunitárias, Dodô, Chica, Seu Antônio, mas, principalmente, os sujeitos-crianças que habitam as ruas com seus corpos brincantes, seus desejos e potência de vida.

Conforme Chica (liderança comunitária) nos relata em entrevista³ ela participou ativamente do processo de ocupação deste espaço em 1990 e nos afirma que com muita luta e determinação mulheres e homens ergueram seus barracos com estacas e lonas em um sábado pela manhã, com 98 famílias, a maioria delas, chegadas do oeste catarinense e que ali viram a possibilidade de uma nova vida, um novo horizonte para se viver.

² Segundo Magnani (2007) pedaço trata-se de um espaço intermediário entre a casa e a rua. É quando, de um lado, a casa se abre para fora e, de outro, a rua se torna mais acolhedora: do encontro, da interação entre ambos é que surge o pedaço, vocabulário usual na linguagem comum, mas que pode ser tratado como uma noção mais geral, uma categoria que também designa relações, regras, normas.

³Revista Pobres e Nojentas, entrevista concedida por Francisca das Chagas, líder comunitária da comunidade.

A Chico Mendes é uma comunidade de ocupação e um território marcado por lutas por moradia, cidadania e justiça.

Diferentemente do que julgamos ou nos deixamos levar pelos olhares *de fora e distantes*, ao adentrar na Chico, vivenciamos a desconstrução da nossa mirada e das lentes que contornavam a comunidade pela referência da mídia local e do senso comum, de uma comunidade violenta, pobre, precária e dominada pelos traficantes. Observamos que as narrativas atribuídas aos territórios populares apontam para reprodução do racismo, não assumido na medida em que os sujeitos não são situados como pertencentes a um território demarcado eminentemente pela cultura negra, ou seja, o racismo está tão estruturado na sociedade que para esses moradores está assegurado as condições desiguais, principalmente quando falamos das crianças negras. "Na verdade, a história tem reservado à criança negra pobre, em qualquer tempo da história remoto ou atual, o mesmo lugar, ou o não lugar" (Gomes e Teodoro, 2021, p. 27).

Neste cenário tão amplo das ruas, fomos nos perguntando sobre o que registrar, como registrar? Como é a comunidade pelo lado *de dentro*? Quem são essas crianças e famílias que vivem ali? Para registrar as cenas das crianças e da comunidade em geral, buscamos focar, ao olhar para as crianças, um olhar interpretativo, buscando significado das culturas, das ações das crianças, tentando aprimorar o registro fotográfico como fonte da nossa mirada.

Nas ruas com as crianças fomos constituindo a pesquisa, as crianças vão criando espaços de encontro, de brincadeiras, de trocas. Criações. Desenham no chão, na areia, cunham imaginários, diferentes formas de ver e se fazer presente no mundo, sugerindo a invenção de diferentes mundos e neste movimento, transformam as ruas da Chico em um lugar mais acolhedor e com vida. Assim, este lugar, que há muito era estranho, gradualmente foi se tornando familiar, pelos sujeitos, pelos sons, pelos cheiros, pela comunidade, pelas crianças, pelas infâncias.

Numa tarde bastante ensolarada, aproveitei para ir à comunidade com o propósito de andar pelas ruas. Fui de ônibus, porém não desci no ponto de sempre, fiz a volta e depois é que saltei. Andei por ruas que antes não havia andado, fui apreciando a arquitetura das casas, as ruas. Encontrei mais adultos na rua, caminhando ou conversando em pequenos grupos, em frente às casas ou no comércio. Também ouvi músicas de diferentes ritmos e em cada rua que passo vou ouvindo os barulhos, os sons da rua. Ouço conversas, gargalhadas, músicas, pessoas cantando, falando alto, crianças conversam, riem, choram. E o cheiro nem sempre é o mesmo, também assim como a música. Ao passar por uma rua senti cheiro de pão caseiro, deveria estar ainda no forno, um aroma que se espalhava pela rua toda (Registro dia 02 de outubro/2013).

Infâncias... Uma condição de possibilidades

A cada momento histórico observamos haver diferentes modos de inventar, conceber as infâncias, e, essas significações parecem, de certa forma, naturalizadas na sociedade. “Família, educadores, somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo” (Dornelles, 2008, p. 11). No que diz respeito às pesquisas com crianças, destacamos que no século XIX a consolidação desses estudos firmava-se no discurso da medicina e, especialmente, da psicologia, que tinha a criança como objeto de estudos. Essas perspectivas orientavam-se pelo discurso adultocêntrico, onde a incompletude infantil era legitimada pelos saberes científicos da época.

Em seu texto *Infância e Experiência*, Lima (2006) destaca que nas últimas décadas vem ocorrendo mudanças no modo como a sociedade vem significando a infância e construindo suas estratégias de proteção e cuidado, problematizando dois campos teóricos complementares que, predominantemente, engendram práticas institucionais e que proferem um lugar à infância na contemporaneidade. Tais campos teóricos são resultados da preocupação e do aumento dos estudos relacionados às infâncias, em que medidas sociais de proteção e amparo representam forte implementação nas mais diversas esferas sociais. A sociedade passou a tratar e problematizar a infância de forma mais específica, buscando compreender melhor o que esse tempo representa a partir disso, buscar ações que, quando postas em prática, conferem um lugar às infâncias na contemporaneidade.

O primeiro campo aborda uma perspectiva mais desenvolvimentista pautado na cientificidade, afirmando a infância como um período inicial, denominando a infância como uma fase onde começa o desenvolvimento humano. Nesse campo, a infância demonstra sua importância perante aos outros tempos ao longo da vida, pois, nessa perspectiva predominante, é a partir da consolidação de estruturas absorvidas nessa *fase* que os indivíduos terão base para um *amplo e pleno* desenvolvimento.

O segundo campo traz o movimento marcado pelos direitos humanos concretizados pela proposição de uma nova legislação acerca da infância e da juventude, pautados inicialmente na década de noventa. Com debates inaugurados especialmente a partir desse marco das lutas em defesa dos direitos da infância, via uma análise histórico-social das crianças no Brasil, há uma intensa preocupação em relação às problemáticas vivenciadas pelas mesmas, — passando desde o trabalho infantil e violência doméstica, à exploração sexual —, que acabam por eliminar o conceito de inocência, tantas vezes vinculado à infância. A partir do fomento dos debates e das lutas traçadas no âmbito, as crianças que eram, até então, tratadas como sujeitos em desenvolvimento, passam a ser, também, sujeitos de direitos.

Encontramos, a partir dessa reflexão, um modo específico de cuidado que não se caracteriza mais só pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo (Lima, 2006). Dessa forma, diferentes discursos e saberes vêm legitimados em formas de políticas de atendimento e cuidado voltados para a infância, atribuindo às instituições diferentes práticas e estratégias de governo e controle sobre as crianças.

Dornelles (2008) destaca que a história da infância *no ocidente* (grifos nosso) vai mudando dependendo do momento vivido. Assim, a modernidade no ocidente contribuiu para essa emergência, sendo que essa manifestação não está deslocada das condições sociais e dos diferentes contextos. Destaca ainda que esta emergência está associada à ideia de cuidado para com as crianças sob forma de governo das mesmas, alegando a esses cuidados uma maior dependência das crianças perante os adultos. Daí que a emergência da infância vai se produzindo no interstício desses séculos, em cada momento histórico, fixando-se em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos (Dornelles, 2008, p. 13).

A autora ainda nos aponta três fatores que contribuíram na modernidade para a emergência da infância, traz esses fatores não apenas como fato histórico que foram acontecendo linearmente, mas como um estudo genealógico da infância, cabe destacar, que esses fatores são identificados quando tratamos da infância ocidental: 1) *Imposição do controle da família*, 2) *Instituição da escola*, 3) *Ciências humanas*.

Vale aqui dizer que os aspectos demarcados, quando tomados por um viés epistemológico, que interroga a universalidade da infância, são ampliados quando consideramos as questões geracionais e a perspectiva estrutural do racismo, bem como os marcadores de gênero e de classe social. Dessa forma, podemos perceber que a história da infância vem permeada de diferentes narrativas e que buscam definir um modelo universal de criança, não considerando o contexto social, as diferenças de classes, gênero e raça. Se por um lado temos as formas de governo constituídas sobre as políticas de controle dos sujeitos infantis, temos que nos perguntar quem são aquelas/es que não estão inscritos nesse olhar de *atenção e cuidado*? Cabe a pergunta: “outra infância é possível para a criança negra”? (Gomes; Teodoro 2021, p. 05). Para além da forma que a sociedade vem significando as infâncias e construindo suas estratégias de proteção, cuidado e controle com diferentes mecanismos reguladores, é importante destacarmos que para as crianças negras tidas como "menores", ainda encontramos um árduo caminho a ser percorrido para serem consideradas e ou legitimadas como sujeitos de direitos — promulgados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990). Segundo as autoras, Gomes e Teodoro, 2021,

[...] a criança negra, antes considerada como “menor”, continua com uma posição cristalizada no imaginário coletivo, ou seja, como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento. Por outro lado, essas crianças estão sendo assassinadas nas comunidades das periferias das grandes cidades e ainda contadas através do halo do “menor”. Trata-se, então, de uma reatualização do racismo à brasileira, em que o genocídio da população negra chega cada vez mais cedo (GOMES e TEODORO, 2021, p. 05).

Para as infâncias pobres e negras, o Estado Brasileiro ainda tem consolidado dispositivos que legitimam um lugar para essas crianças, um lugar da colonização de suas Vidas. Gomes e Teodoro (2021) corroboram dizendo,

O que queremos afirmar é que sendo a criança negra um produto da racialização da sociedade brasileira, sua generalização como “menor” contido na infância pobre homogênea, não tinha sustentação. Ou seja, ela faz parte de uma sociedade que se utiliza do racismo para reproduzir a raça, por meio da hierarquização e relação direta entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Em sociedades racializadas, como a nossa, ser negro é não-ser, para usar uma expressão de Fanon (GOMES e TEODORO, 2021, p. 22).

O que conhecemos na história social das infâncias brasileiras, quando retratamos as políticas de assistência e proteção às infâncias, é a distinção das categorias: crianças e menores revela o que não evidenciamos: que na categoria “menores” residem todas as *não-crianças, os não-sujeitos*.

A perspectiva etnográfica e o refinamento do olhar

Gradualmente, na comunidade Chico Mendes, fomos compreendendo que a experiência da pesquisa etnográfica nos permitia ampliar o conhecimento acerca das ações das crianças, descobri-las a partir do que elas nos contam através de suas culturas, a partir das suas relações sócio-históricas. Culturas que não são homogêneas, culturas marcadas pela heterogeneidade e diferenças. Para tal, embasadas na etnografia, utilizamo-nos, para geração de dados, da observação participante, de registros escritos e fotográficos, em que buscamos, neste processo de pesquisa, pensar o tempo e o espaço na relação das crianças com a rua. Reunimos um tempo significativo de presença semanal na comunidade em um período de 12 meses, constituímos um banco de imagens, de registros provenientes das observações com as crianças e outros registros da nossa participação em espaços da comunidade (reuniões, festas, encontros.).

Compreendemos os registros fotográficos como suporte para compor nossa escrita, um aporte para os registros feitos durante as observações. A fotografia não apenas como ilustração, mas no sentido de composição com o texto escrito para melhor compor as ações das crianças, bem como, auxiliado-nos no mapeamento dos territórios onde elas se encontram.

Nas ruas onde se reúnem vão criando seus mundos, “mundos que têm uma realidade própria enquanto possibilidade de existir” (Oliveira, 2012, p. 295). Importante ressaltar que no registro fotográfico as sequências de fotos constroem o texto escrito a partir de uma significação produzida dentro do processo de pesquisa.

Nessa relação com o outro, a imagem do mundo não é apenas paisagem, mas me faz pensar como sou no mundo. Importa-me como olho o mundo. Esse olhar não espera o momento, mas fala do que materializa como imagem, uma possibilidade, um recorte, que diz de uma implicação, de uma intimidade, de um envolvimento. Uma imagem que tem seu presente ligado a um passado, marcado pelas presenças e ausências que o olho escolhe para enquadrar. Somos no mundo, nas situações que vivenciamos (VILL, 2009, p. 32).

Composição 1: a bebê, a areia.



Fonte: Acervo DELLA FLORA

As crianças que participaram da pesquisa são crianças moradoras da comunidade, meninas e meninos de diferentes idades, em sua maioria negros e negras, que durante o dia frequentavam a educação infantil e a escola e depois, na saída das instituições e nos finais de tarde, bem como nos finais de semana, o encontro se dava nas ruas da comunidade. Geralmente acompanhadas por uma pessoa adulta que *as miravam* com olhos atentos, sendo ou não do núcleo familiar. Entendemos a etnografia como possibilidade de nos aproximarmos, conhecermos diferentes contextos, seus sujeitos nesta pesquisa, meninas e meninos que vivem nesta comunidade e tem a rua como extensão de suas casas, um lugar de encontro com outros. Segundo Manuel Sarmiento (2003).

A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2003, p. 153).

Com o auxílio dos aportes etnográficos, procuramos olhar para a realidade da Chico e tentar compreendê-la não com uma visão autocêntrica, mas com uma visão horizontal, que permite observar e interpretar o que as organizações feitas pelas crianças têm a nos dizer. Nas palavras de Ferreira (2002).

Nesta perspectiva, ambos, adultos e crianças, adultocentrismo e processos interpretativos, se influenciam, constroem, jogam, e se controlam no terreno das relações e interações sociais que entre si desenvolvem, eclodindo no seu cerne perplexidades mútuas; fulcrais, porque sendo geradoras da reflexividade permitem desconstruir os essencialismos que atravessam aquelas duas categorias sociais (FERREIRA, 2002, p. 151).

Estabelecer uma relação que permita uma aproximação com as crianças para melhor compreender o que está se passando na lógica das mesmas, o que carrega o sentido de perceber suas ações, seus significados, de mirar às ruas e compreender a forma de como os espaços são organizados por elas, exercitando a desconstrução da mirada adultocêntrica.

Assume-se assim que independentemente do esforço do investigador para transcender as fronteiras da idade, tamanho, formas de pensar adultas e autoridade, as diferenças geracionais, e de poderes entre aquele e as crianças não são anuladas. Ao invés, porque estão no cerne do trabalho de renegociação de papéis e estatutos e da sua sucessiva reconfiguração, tornam a pesquisa etnográfica um processo de reflexividade dual sempre inacabado (Ferreira, 2002, p. 165).

Com isso, a etnografia com crianças não dispensa a reflexividade metodológica, ela traz como fator importante a escolha e os dilemas do campo para serem refletidos, para pensar o que se está por trás disso, ir mais além — o principal é estar consciente que nunca seremos capazes de “acabar”, estamos sempre em constante inacabamento. Com o foco na observação de *perto e dentro*⁴ da comunidade e das crianças, reconhecemos este lugar como sendo de lutas e de conquistas pelos sujeitos que ali vivem. Conjuntamente, vamos desconstruindo o que a cultura dominante e a mídia local apontam e reafirmam deste lugar como sendo apenas de falta, e com muitos preconceitos com os sujeitos que ali residem. Magnani (2002), em seu texto *De Perto e de Dentro*, alega a invisibilidade que é atribuída ao sujeito que vive e faz parte da cidade e as formas como esses vivem. Deste modo o autor destaca que:

[...] é justamente essa dimensão que a etnografia ajuda a resgatar. A incorporação desses atores e de suas práticas permitiria introduzir outros pontos de vista sobre a dinâmica da cidade, para além do olhar “competente” que decide o que é certo e o que é errado e para além da perspectiva e interesse do poder, que decide o que é conveniente e lucrativo (Magnani, 2002, p. 15).

É na segregação histórica⁵ que a sociedade vive que ela vai invisibilizando ainda mais os sujeitos que vivem nas comunidades “de periferia” e que fogem das regras sociais impostas por uma cultura dominante, a qual, a fim de controlar a todos, inventam-se estereótipos para legitimar o que difere, segregando e reproduzindo a invisibilidade. Em se tratando de crianças

⁴ MAGNANI, José Guilherme Cantor. DE PERTO E DE DENTRO: notas para uma etnografia urbana. In: RBCS Vol. 17 nº 49 junho/2002.

⁵ ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos Outras Pedagogias/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

pobres e negras, criou-se na sociedade, historicamente, significados legitimados por discursos e práticas médicas e jurídicas associando as mesmas a criminalidade, desse modo, “as crianças pobres, transformadas em menores perigosos, passaram, desde então, a ser consideradas casos de polícia, ou seja, como um problema de segurança pública” (Gomes e Teodoro, 2021, p. 13). Assim, nesta segregação culpa-se o indivíduo pela falta, pela miséria, pela violência, e não se objetiva olhar de perto e de dentro, tendo a compreensão que este lugar também pode ser de encontro. Encontro esse que se dá com a pluralidade de atores que ali vivem, dos adultos com suas experiências, vivências e cuidado também, com as crianças, suas experiências, vivências, brincadeiras, interações e as criações culturais que vão compondo este território como um lugar de convívio múltiplo. Segundo Magnani, 2002:

O que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas – religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa (MAGNANI, 2002, p. 18).

O encontro com as infâncias e as ruas da Chico

É no espaço desta comunidade que vamos ao encontro dos atores sociais que ali se constituem. Com suas músicas, com seus sabores, com os cheiros, com as vozes, com as ruas... Com as crianças e as infâncias que habitam as ruas.

Composição 2: a comunidade, a rua



Acervo DELLA FLORA

Em seu livro *A casa e a Rua*⁶, Roberto DaMatta (1991) destaca que o tempo e o espaço são invenções sociais, e que cada espaço têm uma distinção, uma função diferente do outro, ou seja, o espaço da casa difere do espaço da rua; que a opinião e o comportamento das pessoas mudam dependendo do lugar que essas pessoas estão. Em nossa sociedade, o espaço da casa é tido como privado, onde as divisões são delimitadas, a casa é como um abrigo, onde os iguais à família vivem em harmonia e a temporalidade marcada pelos adultos. Já o espaço da rua é o lugar público, mas, sincronicamente, é o espaço de isolamento do indivíduo, o que acontece de ruim, acontece na rua. Pode também este espaço estar ocupado, como traz o autor, por categorias sociais, que vivem na rua como se estivessem em casa. Assim como nos apresenta o autor:

[...] Em todo o caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que se soma e define a nossa ideia de “amor”, “carinho” e “calor humano”, a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao “governo” ou ao “povo” e que está sempre repleta de fluidez e movimento. A rua é um lugar perigoso (DAMATTA, 1991, p. 63).

Na Chico, a rua é vista como um espaço de brincar pelas crianças e, em simultâneo, é vista como um lugar de perigo por alguns adultos. Ao conversarmos com a mãe de algumas crianças, ela diz não gostar que suas meninas brinquem na rua, pois “é muito perigoso”. Disse ainda que “quando a polícia passa, vem muito rápido pela rua, tem medo que a viatura atropеле as crianças”, acabou dizendo que “tenho mais medo da polícia que dos bandidos que passam por aqui” (Registro dia 9 de outubro/2013). Vale dizer que a experiência que os sujeitos passam a ter com a polícia é fruto de uma política ostensiva de controle dos grupos sociais que habitam estes espaços, marcada por diversas violências estruturadas pelo racismo que tem como alvo a população negra. A presença regular do aparelho policial demarca o controle permanente dos sujeitos neste território e como o tratamento desigual adotado nas frequentes abordagens em paredões dos jovens e adolescentes negros, moradores da comunidade, nas invasões das casas, na suposta procura de drogas, entre várias outras violências que desrespeitam os direitos humanos destinados a população negra que vivem nestes territórios.

Por outra mirada, encontramos nas ruas da comunidade, outros contornos, um espaço habitado pelas pessoas, as casas são pequenas e próximas da rua, os varais estão nas calçadas, com isso, a rua torna-se extensão das casas e as pessoas transitam e ocupam estes espaços com certa tranquilidade e familiaridade. Percebe-se este movimento no encontro entre as pessoas na

⁶ Da Matta, R. *A casa e a Rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1991.

rua, na conversa entre vizinhos pelas janelas ou sentados nas calçadas, os varais que, expostos na rua, secam as roupas ao sol, mostrando que a rua não é mero local de passagem. Percebemos na pesquisa, que, juntamente os portões das casas ficam convidativamente abertos esperando para as crianças cruzarem e irem para a rua, há um território demarcado pelas famílias sobre as crianças.

Dessa forma, a possibilidade de encontrar com as crianças esbarra-se no controle familiar, da esfera privada, no entanto, a vida das famílias na comunidade passa por outra lógica: percebemos que os moradores estão ligados, como define Fonseca, por “redes de ajuda mútua” (Fonseca, 2005, p. 51). Nesse sentido, é possível perceber que as famílias da Chico criam uma grande rede de ajuda, de modo que todos cuidam das crianças e quem estiver mais próximo irá de alguma forma assisti-las quando necessário. Nos encontramos com as famílias organizadas por outras sociabilidades, considerando que grande parte são negras e que suas práticas sociais carregam sentidos ancestrais das culturas das quais pertencem esses grupos, a coletividade e os modos de cuidado ampliados e partilhados pelas famílias para com as crianças na comunidade, foi algo que precisamos logo reconhecer para, inclusive, negociarmos nossa presença junto às crianças.

Composição 3: a rua, o encontro



Fonte: Acervo DELLA FLORA

A rua é bastante movimentada em relação à circulação das pessoas, adultos acompanham as crianças até a escola, crianças acompanham outras crianças e tem ainda a cultura da pipa⁷, a qual é muito presente entre as crianças e adolescentes da comunidade. Podemos perceber, não apenas quando vimos os meninos empinando pipas, mas também através da rede elétrica, quantos restos de pipas estão emaranhados em seus fios, sendo este brinquedo muito comum no cotidiano dessas crianças.

A maneira como as crianças vivem o espaço da rua e a sua temporalidade difere da forma dos adultos, enquanto para alguns adultos (principalmente os de fora da comunidade) a rua é vista como perigosa, para as crianças, é sinônimo de brincadeira, essas vão estabelecendo outra relação com a rua e, neste movimento de trocas, de interações e de brincadeiras, as crianças vão aprendendo e constituindo-se como participantes ativos em relação à complexidade da sociedade, do mundo. Mostrando-nos que as crianças habitam todos os lugares da comunidade com suas brincadeiras, músicas, interações, silêncio, vozes, choros, gargalhadas, olhares...

Oh! sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue (RIO, 2008, p. 04).

Andando pelas ruas da comunidade, outra mirada chega aos varais dispostos nas ruas: é comum encontrarmos moradores que lavam suas roupas e expõem os varais no espaço da rua para que as roupas sequem e, por vezes, as crianças utilizam desse em suas brincadeiras, demarcado a rua com a territorialidade das infâncias que ali habitam. Segundo Ferreira, 2004,

As crianças no momento do brincar, a partir dos seus modos particulares de ver o mundo, têm oportunidade de, nas suas interações umas com as outras, se apropriarem dos espaços e de lhes atribuir os seus próprios sentidos, construindo coletivamente significados culturais, padrões, regras, tabus, rituais e sanções, e de os manter, tornando <<aquele mundo>> sensível e um lugar gerível e manejável (FERREIRA, 2004, p. 210).

⁷ Pipa é composta de uma estrutura armada que suporta um plano de papel que tem a função de asa, sustentando o brinquedo. Pode ter uma rabiola, que é um adereço preso na parte inferior para proporcionar estabilidade, geralmente feitas de fitas plásticas finas ou de papel, ou mesmo de pano, amarradas a uma linha.

Composição 4: a criança, o varal



Fonte: Acervo DELLA FLORA

No espaço da rua percebemos que a organização é dada pelas próprias crianças, onde as mesmas estabelecem e delimitam parâmetros dentro do grupo. Assim, nas ruas da Chico, as relações são experienciadas pelas crianças de maneira diferente quando as conhecemos por dentro das instituições educativas, por exemplo, onde há distribuição de funções e onde há uma relação verticalizada do adulto sobre a criança. Nas ruas, no ato de estabelecer papéis, a criança não apenas representa, mas se torna o próprio personagem em questão. Sobre o brincar, Ferreira (2004) traz a ideia de rua como maneira de ampliar os espaços, contextos espaciais nas brincadeiras entre as crianças. Neste espaço, o brincar se dá de forma mais coletiva entre as crianças, essa ação ocorre como uma atração que, conforme a autora, as crianças agem “parecendo ser atraídas por uma força social que, fazendo-as mover em direção ao que elas fazem e ao que nos espaços se faz, as leva a procurar iniciar ou integrar ações comuns” (Ferreira, 2004, p. 211).

Nas interações as crianças estão em constante ação, participam, ouvem, observam, movimentam-se pelos grupos, assim como grupos nômades que ora estão em um lugar, ora em outro. Neste movimento, as crianças em grupos brincam neste espaço da rua ressignificando suas brincadeiras, aproximando-as aos contextos vividos em seu cotidiano. Na comunidade, as

crianças reinventam o espaço da rua, organizam casinha, brincam no monte de areia ou outros elementos também como: varal, pedras, gravetos, etc., por vezes essas ações do brincar acontecem entre diferentes crianças. Neste sentido, a compreensão sobre o brincar das crianças na rua da comunidade vem na lógica de organização de tempos e espaços por elas mesmas. As crianças fazem da rua a extensão de suas casas, organizam e habitam este espaço de forma que este revela a experiência das ações e das relações estabelecidas entre elas, em seu contexto social a partir deste cenário que é a rua. Conforme Jódar e Gómez (2002)

Elas, as crianças, não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreando a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura. Isso acontece com elas porque a criança não é alguém que habite de pleno direito a casa da linguagem, pois a criança não fala por inteiro, mas só pela metade e incorretamente (Jódar, Gómez, 2002, p. 37).

Composição 5: a rua, a casinha.



Fonte: Acervo DELLA FLORA

E se essa rua fosse minha... trilhas, trajetos, encontros e o inacabamento de uma infância em mim

Andar pelas ruas da Chico Mendes possibilitou-nos ampliar o nosso olhar, assim fomos convidadas a observar. Mas observar o quê? As casas, suas cores, portas abertas, os aromas, os sons, o encontrar de varais expostos na rua, os moradores, as infâncias. Estar no lado de dentro da comunidade é encontrar diferentes culturas, na rua, nas pipas, na areia, nas casinhas, nas bolinhas de gude, é encontrar com infâncias... É neste movimento que encontramos as crianças da Chico, vividas, criadoras, atentas e participantes. A infância do devir, do movimento, da experiência, da intensidade, do agora. Segundo Jódar e Gómez (2002)

As crianças ocupam as ruas com um mapa cartografado de intensidades, repartindo e distribuindo afectos. São mapas de extensão (com trajetos) e de intensidade (com afectos). Com as intensidades não apenas ocupam espaço sem contar nem medir. Mas também sustentam os trajetos e conectam o distante. No mapa da criança, o meio se compõe de qualidades, de substâncias, de forças e acontecimentos (JÓDAR, GÓMES, 2002, p. 38).

Assim, nosso olhar pode compor e mirar outras formas de encontro com as infâncias em contextos populares, organizados por processos históricos em nosso país de segregação racial e territorial que atuam para subalternização das populações negras, mas que, por entre suas cartografias, nos revelam outras maneiras de re(existências), materializadas nas ruas, em seus modos de vida, em toda uma geografia de relações e nas culturas as quais pertencem. A vida na Chico é carregada de sentidos, as infâncias que ali habitam as ruas traçam suas linhas e nos seus trajetos sustentam o que “vem antes”, culturas e ancestralidade. Cabe a nós conhecê-las!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos Outras Pedagogias/Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAMATTA, Roberto. A casa e a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 4ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S. A. 1991.

FLORA, Maristela Della. *Se essa rua, se essa rua fosse minha... Conhecendo as diferentes experiências das infâncias na Comunidade Chico Mendes*. Trabalho de Conclusão de Curso 2013. Pedagogia - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber / Leni Vieira Dornelles. 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FÉLIX, Daniel Correa. LIMA, Patrícia de Moraes. Sob as asas de Eros e Kairos: Cartografia das derivas e do acaso nas narrativas de Clarice. Lispector, Nathalie Serrate, André Gide, Jean Genet e Raul Pompeia. 2012. In: *Pratiques Du Hasard. Pour un matérialisme de La rencontre*. Sous La direction de Jonathan Pollock. Collection Études. Presses Universitaires de Perpignan, 2012.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2003, p. 151-166.

FERREIRA, Manuela. A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Maria Manuela Martinho Ferreira e Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências da Educação/ 19, Porto. 2004.

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: *uma contribuição antropológica*. Saúde e Sociedade v.14, n.2, p.50-59, maio – ago 2005.

GOMES, N. L.; TEODORO, C. do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 17, maio 2021, pp. 01- 31 issn 1984-5987 http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100105

GUIMARÃES, Daniela. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010. p. 36.

JÓDAR, F. e GÓMES, L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In. Educação e Realidade – v. 1, n.1 (fev.1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia / Walter Omar Kohan. - 1 ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A infância, entre o humano e o inumano. Educ. Real, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set/dez., 2010).

LARROSA, JORGE. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n.º 19 p. 21.

LIMA, P. M. Infância e experiência. In. Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências/ Ana Maria Borges de Sousa, Alexandre Vieira e Patrícia de Moraes Lima. – Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *DE PERTO E DE DENTRO*: notas para uma etnografia urbana. In: RBCS Vol. 17 nº 49 junho/2002.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa – algumas considerações. In: Sociologia da infância no Brasil / Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102)

PANTA, Mariana Aparecida dos Santos. Relações raciais e segregação urbana: trajetórias negras na cidade, Marília, 2018.

ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010. P. 12.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas / Silvia Helena Vieira Cruz (org.). – São Paulo: Cortez, 2008.

RIO, João do. A alma encantadora das ruas. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais/ Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.). 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Ciências sociais da Educação.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 137-179.

VILL, Sônia. Ensaando o olhar: O sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Eduarda Souza Gaudio RME- FLORIANÓPOLIS
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3306448338666208>
E-mail: eduardagaudio@gmail.com

Karine Zimmer RME-FLORIANÓPOLIS
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715809736369308>.
E-mail: karine.zimmer17@gmail.com

Thaís Regina de Carvalho UFG
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9012110153610792>.
E-mail: decarvalho@ufg.br

Resumo: O artigo busca apresentar uma análise da oferta dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no que tange às relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil. Apresentaremos um breve histórico das políticas curriculares no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), bem como do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), responsável pela oferta de formação continuada da RMEF. Para a realização do estudo, analisamos os cursos oferecidos nos Cadernos de Formação Continuada no período entre 2019 a 2022, procurando identificar as possibilidades ofertadas acerca da perspectiva étnico-racial e de gênero. As análises constataram a presença importante de cursos que versam sobre as relações étnico-raciais e de gênero, bem como ampliação e diversificação das temáticas e perspectivas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Continuada; Relações Étnico-raciais; Gênero.

Considerações Iniciais

Em acordo com a literatura da área (Carneiro, 2011; González, 2020), as relações sociais no Brasil são marcadas pelas desigualdades de raça, gênero e classe, as quais afetam de múltiplos modos as vivências e experiências dos sujeitos sociais nos mais diversos contextos, espaços e ambientes. Assim, torna-se necessária a realização de problematizações que tenham como foco o combate ao racismo, machismo, sexismo, misoginia, LGBTfobia, capacitismo e classismo.

Seguindo essa perspectiva, o objetivo da presente produção textual constitui-se em apresentar uma análise da oferta dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no que tange às relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil. Tal propósito coaduna-se com a perspectiva assumida pelo dossiê *Infâncias e Interseccionalidade: marcadores sociais e experiências de vida de crianças negras*, no sentido de pautar a formação continuada de professoras/es como primordial no processo de construção de práticas antirracistas e antissexistas.

Para isso, foram analisados os Cadernos de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), entre os anos de 2019 e 2022. Esses cadernos contam com os detalhamentos dos cursos de formação continuada ofertados para as/os profissionais da Educação Infantil desta rede, representadas/os por Professoras/es, Auxiliares de Sala, Diretoras/es, Supervisoras/es Escolares e Coordenadoras/es Pedagógicas.

O delineamento temporal justifica-se pela publicação da Portaria n°. 002/2019, a qual instituiu o Núcleo de Formação, Assessoramento e Pesquisa da Educação Infantil (NUFPAEI), com recorte temporal final em 2022, por ser o ano de escrita deste texto. Vale destacar que o NUFPAEI iniciou suas atividades em 2017, ratificado por meio da Portaria n°. 002/2019, a qual instituiu suas atribuições e legitimou um processo vivenciado pelas/os profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, empenhadas/os em consolidar uma política de formação continuada em serviço.

O texto está organizado em três sessões, as quais se dedicam a debater sobre o histórico da política curricular de Educação Infantil da RMEF, as políticas para a educação das relações étnico- raciais na Educação Infantil da RMEF, e por fim, as análises sobre os cursos de formação continuada com ênfase para relações étnico-raciais e de gênero.

Breve histórico acerca da Política Curricular de Educação Infantil da RMEF

A Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis tem como marco o ano de 1976 com a oferta de atendimento público às crianças na primeira infância¹, por meio dos Núcleos de Educação Infantil (NEIs). Conforme os estudos de Luciana Ostetto (2000), a primeira instituição de Educação Infantil da RMEF foi o Núcleo de Educação Infantil Coloninha, localizado na região continental de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, identificada como uma área de vulnerabilidade social e econômica, vinculado à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). Durante os primeiros anos de atendimento público às crianças, a Educação Infantil oferecida assumia como pressuposto o caráter assistencial e compensatório, numa perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental.

Todavia, a década de 1980 reverberou em importantes mudanças no âmbito da Educação Infantil nacional e municipal. Uma dessas mudanças ocorreu em 1986, com a desvinculação da Secretaria Municipal de Educação da Assistência e Saúde, instituindo a Divisão de Educação Infantil, que passou a realizar estudos e pesquisas para orientar a práticas/os profissionais da educação.

¹A primeira infância compreende crianças desde bebês até seis anos de idade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil tornou-se um direito da criança, dever do Estado e opção da família, resultando em importantes mudanças para essa etapa da educação básica.

No que tange às políticas voltadas para a infância e crianças no Brasil, enfatizamos a década de 1990 como importante marco, a partir da regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente que instituiu os direitos infantis articulados a aspectos de saúde, trabalho, educação, moradia por meio do apoio dos Conselhos de Saúde e Tutelares dos municípios. Na mesma década, o Ministério da Educação publicou o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), na qual a Educação Infantil é instituída como primeira etapa da educação básica.

No âmbito municipal, a Diretoria de Educação Infantil da RMEF acompanhava as discussões e pesquisas nacionais, num processo contínuo de estudos, pesquisas e produções de orientações para subsidiar a organização do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica. Desde sua origem, o sistema de Educação Infantil de Florianópolis vem se destacando, a partir dos movimentos expressivos de articulação com as pesquisas e as experiências educativo-pedagógicas, num esforço de definições teóricas e metodológicas orientadoras do trabalho docente.

O esforço coletivo de profissionais que compõem a Educação Infantil da RMEF em parceria com a consultoria de especialistas vinculadas à universidade resultou num conjunto de documentos curriculares municipais que buscam subsidiar a prática docente, entre eles: *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010); *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*² (2012); *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015) e *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica*³ (2016).

Tais documentos assumem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, por meio de uma formação integral das crianças, voltada para as “[...] diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se por uma ação intencional orientada de maneira a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica” (Florianópolis, 2012, p. 13).

² Destacamos que o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* passou por um processo de reedição, ampliação e adensamento das bases teóricas e metodológicas e aguarda por publicação prevista para o ano de 2022.

³ Priorizamos os principais documentos curriculares que subsidiam o trabalho educativo-pedagógico na Educação Infantil da RMEF. Para saber mais sobre estes e os demais documentos, acessar: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacionaledinfantil>.

Para isso, as estratégias da ação pedagógica devem assumir uma metodologia que “[...] se pautem na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos” (Florianópolis, 2012, p. 13).

No decurso da ampliação e adensamento dos documentos curriculares da Educação Infantil, a diversidade é assumida como um princípio constituidor das relações sociais.

Ao tratarmos da diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 65).

Os modos de constituição social das crianças e de como vivem suas infâncias, marcados pelas dimensões raciais, étnicas, de classe, de gênero, religiosas, regionais, dentre outras especificidades, precisam ser consideradas nas relações educativo-pedagógicas. Tais categorias estão contempladas nos Núcleos de Ação Pedagógica⁴ (Linguagens, Relações Sociais e Culturais e Natureza), afirmadas pela necessidade da construção de práticas educativas que possibilitem o reconhecimento e valorização da pluralidade étnico-racial, cultural e social. (Florianópolis, 2022).

A partir da exposição dos aspectos que compreendem a proposição curricular da RMEF de Educação Infantil, abordaremos o conjunto de ações construídas no âmbito do município de Florianópolis que instituem uma política para a educação das relações étnico-raciais.

Políticas para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil da RMEF

Identificamos um paradoxo que marca as relações sociais na capital do estado catarinense: por um lado, uma negação da presença das populações indígenas, negras e quilombolas que integram este território, por outro lado, uma resistência forte destes grupos sócio raciais no enfrentamento do racismo e da discriminação racial, assim como pelo reconhecimento destes sujeitos sociais na produção do patrimônio brasileiro.

No que se refere ao movimento de negação da presença das populações indígenas, negras e quilombolas, cabe salientar que este movimento se opera de diversas formas, incluindo o silenciamento perante a autodeclaração segundo raça/cor nos dados funcionais de docentes, bem como nas matrículas das crianças, jovens e adultos/as.

⁴ As Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010) define as Linguagens (gestual- corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita), as Relações sociais e culturais e a Natureza como Núcleos da Ação Pedagógica, assumidos como modo de organizar e orientar o trabalho educativo-pedagógico.

Algo que também ocorre de forma recorrente considerando os dados em âmbito nacional. Focando na declaração racial de docentes admitidas/os a cargo efetivo e temporário para atuar na Educação Infantil da RMEF, essa constatação é evidenciada, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1: Número de docentes da Educação Infantil, dependência administrativa (municipal), por Cor/Raça e Sexo - Florianópolis, 2020

| Cor/Raça | Masculino | Feminino | Total |
|----------------------|------------------|-----------------|--------------|
| Não declarada | 15 | 186 | 201 |
| Branca | 41 | 779 | 820 |
| Preta | 9 | 75 | 84 |
| Parda | 4 | 60 | 64 |
| Amarela | 0 | 3 | 3 |
| Indígena | 0 | 2 | 2 |
| Total | 69 | 1.105 | 1.174 |

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2022), a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2020).

Como podemos verificar, o quantitativo de docentes não declaradas/os é superior ao de declaradas/os negras/os (pretas/os e pardas/os). Essa não declaração suscita reflexões sobre “o não dito” e o quanto a ausência de dados não corrobora para a promoção de políticas públicas que visem superar as desigualdades. Além desse dado, as informações dispostas na Tabela 1 denotam a importância da oferta de cursos de formação continuada para docentes, haja vista que o reconhecimento de si também pode influenciar nas práticas pedagógicas cotidianamente.

A estratégia de não declaração também é perceptível quando se trata dos dados referentes às matrículas das crianças que frequentam as unidades de Educação Infantil, vide Tabela 2.

Tabela 2: Número de matrículas da Educação Infantil, dependência administrativa (municipal), por Cor/Raça - Florianópolis, 2015-2020

| Cor/Raça | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Não declarada | 1.418 | 1.439 | 1.536 | 1.820 | 1.914 | 2.219 |
| Branca | 8.778 | 8.968 | 8.961 | 9.241 | 9.543 | 9.771 |
| Preta | 706 | 781 | 819 | 865 | 927 | 976 |
| Parda | 1.233 | 1.366 | 1.466 | 1.657 | 1.866 | 1.918 |
| Amarela | 21 | 21 | 23 | 28 | 25 | 42 |
| Indígena | 15 | 14 | 14 | 13 | 15 | 21 |
| Total | 12.171 | 12.589 | 12.819 | 13.624 | 14.290 | 14.947 |

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2022), a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2020).

Os dados da Tabela 2 indicam haver um aumento do quantitativo de crianças heteroatribuídas⁵ negras (pretas e pardas). Contudo, o número de não declaradas também é muito significativo. Fato que reforça a necessidade da realização de trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais que abranjam toda a comunidade educativa, ou seja, professoras/es, crianças, famílias, equipe pedagógica e diretiva, equipe de apoio - cozinha, limpeza e segurança.

Sobre as relações educativo-pedagógicas nas instituições de educação infantil, estudos e pesquisas revelam que os marcadores de raça, etnia, gênero e classe têm sido acionados como forma de hierarquização entre as crianças e adultas/os envolvidas/os nos processos educativos (Trinidad, 2011; Dias, 2012; Santiago, 2014;). Modos de opressão como o racismo, o sexismo e o adultocentrismo que atravessam as relações sociais brasileiras também estão presentes nas unidades de educação infantil, contribuindo para a reprodução da discriminação racial e de gênero e favorecendo a manutenção de privilégios simbólicos e materiais a identidade racial branca (Cardoso, 2018).

Em contraponto ao apagamento e silenciamento das identidades raciais, o Movimento Negro catarinense revela a sua agência ao buscar mecanismos para romper com as hierarquias e assimetrias raciais. Sobre isso, Carvalho (2013) evidencia a presença de um conjunto de coletivos negros, como o Núcleo de Estudos Negros (NEN), do Movimento Negro Unificado (MNU/SC), da União de Negros pela Igualdade (UNEGRO/SC).

⁵ Na RMEF as famílias atribuem a pertença racial de seus/as filhos/as no processo de inscrição, caracterizando como uma heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo racial do sujeito (OSÓRIO, 2003).

Historicamente, a RMEF acompanha as discussões, pesquisas e políticas em âmbito nacional no que tange a educação das relações étnico-raciais. Um fato significativo do envolvimento do município com tal perspectiva foi a promulgação da Lei Municipal Nº 4.446/1994 que estabelece a inclusão do conteúdo de “História Afro-Brasileira” nos currículos das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. Tal determinação antecede a legislação nacional Nº. 10.639/2003⁶, evidenciando a potência das reivindicações dos movimentos sociais em garantir uma educação antirracista, corroborando com a tese de que o Movimento Negro Brasileiro é um ator político, educador e produtor de conhecimentos emancipatórios (Gomes, 2017).

Conforme a pesquisa de Carvalho (2013), outro fator significativo para a política de promoção da igualdade racial na educação de Florianópolis foi a criação, no ano de 2005, do “Programa de Diversidade Étnico-Racial”, que passou a propor e coordenar ações efetivadas na RMEF que objetivam a superação do racismo e das desigualdades raciais existentes nos diferentes setores de Florianópolis. Segundo Carvalho e Carvalho (2021), a constituição do programa se deu a partir de uma demanda manifestada pelos/as docentes no I Seminário Municipal de Diversidade Étnico-Racial (2005). As autoras caracterizam o processo de criação do referido Programa:

Como resultado das discussões realizadas no seminário, um conjunto de ações foram pensadas, entre elas, destacamos a necessidade da oferta de formação continuada a todos/as profissionais do ensino fundamental, e não somente para os professores/as das disciplinas elencadas na Lei, o que possibilitou uma discussão coletiva no espaço escolar. No decorrer do processo formativo, outras demandas foram surgindo, como por exemplo, a necessidade de pensar a política de promoção de igualdade racial para as etapas e modalidades atendidas na RME. Para tanto, foi instaurada a constituição de uma comissão propositiva que contemplasse a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Um dos encaminhamentos da comissão foi a proposição do Programa de Diversidade Étnico-racial que tem como premissa oportunizar no âmbito da RME a possibilidade de conhecer os diferentes jeitos de ser, viver e pensar as diversas culturas, trazendo outras narrativas que contribuam para o fortalecimento das identidades, o combate ao racismo e a todos os tipos de discriminação e preconceito. (CARVALHO; CARVALHO, 2021, p. 139).

Assim sendo, o Programa apresenta como ações prioritárias: “[...] o assessoramento pedagógico e a formação continuada; a produção e aquisição de material didático pedagógico para professoras/es e estudantes; a partilha de ações pedagógicas da educação infantil, do fundamental e de jovens e adultos” (Carvalho; Carvalho, 2021, p. 139).

⁶ Alterou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996, obrigando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, modificada novamente, pela Lei Federal nº. 11.645/2008, incluindo os conhecimentos da história e cultura indígena no currículo escolar.

Portanto, as atividades desenvolvidas a partir da implementação do “Programa Diversidade Étnico-Racial” possibilitaram a realização de um conjunto de estratégias capazes de alcançar a formação continuada de professores/as, além de prever a aquisição de materiais a serem utilizados nas práticas pedagógicas junto às crianças, aos/às jovens e aos/às adultos/as inseridos/as nas unidades educativas.

Em acordo com a literatura da área, outra atribuição importante para a consolidação das políticas de promoção da igualdade racial relaciona-se à inserção da educação das relações étnico-raciais nos documentos orientadores das redes de ensino. O **Quadro 1** demonstra que a temática vem sendo abordada de modo significativo nas políticas curriculares municipais da RMEF:

Quadro 1: Educação das Relações Étnico-raciais na RMEF.

| Ano | Instrumento | | | | Conteúdo | | | |
|------|---|----|----------|----|--|----------|-----|----------|
| 1994 | Lei Municipal n. 4.446 | | | | Inclusão de conteúdos de Matriz afro-brasileiros nos currículos do município. | | | |
| 2007 | Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais | | | | Orientação a implementação das políticas de EREER e para o ensino da Cultura, História Africana e Afro-brasileira. | | | |
| 2007 | Portaria n. 038/2007 - Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial | | | | Instituiu uma Comissão para realização das ações da diversidade étnico-racial, contando com representantes de todos os Departamentos da Secretaria Municipal de Educação. | | | |
| 2008 | Proposta Curricular Rede Municipal de Florianópolis | | | | Apresenta a importância de implementação da Lei n. 10.639/2003, a partir da história e cultura africana e afro-brasileira e reconhecimento da diversidade étnico-racial na constituição da sociedade brasileira. | | | |
| 2009 | Resolução CME/SC n. 02/2009 – Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena | | | | Orientação sobre os princípios e as concepções da EREER no município de Florianópolis. | | | |
| 2010 | Plano Municipal Florianópolis. | de | Educação | de | Eixo Temático: Étnico-Raciais. | Educação | das | Relações |
| 2012 | Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | | | | Parte III – Núcleo de Ação Pedagógica/ Relações Sociais e Culturais. | | | |
| 2015 | Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis | | | | Fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica como um dos princípios educativos. | | | |
| 2015 | Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | | | | Inclusão de reflexões e ações da Diversidade nas propostas pedagógicas. | | | |
| 2016 | Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica | | | | Subsídios as propostas construídas pelos/as profissionais que atuam na RMEF, apresentando conteúdos, resultados de experiências, saberes e conhecimentos que precisam estar inseridos nos currículos da educação básica. | | | |

| | | |
|------|---|---|
| 2016 | Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | Institui a diversidade étnico-racial como estruturante da proposta curricular, a partir das orientações apresentadas pela Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016). |
| 2020 | Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular | Estabelece relações entre os documentos curriculares da RMEF e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando a necessidade do trabalho com Educação das Relações Étnico-raciais, aspecto não tratado, especificamente, na BNCC da Educação Infantil. |
| 2022 | Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | Assume a educação das relações étnico-raciais como princípio educativo das Brincadeiras e dos Núcleos da Ação Pedagógica (Relações sociais e culturais, Linguagens e Natureza). |
| 2022 | Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Revisão e atualização) | Subsidia as propostas construídas pelos/as profissionais que atuam na RMEF, apresentando conteúdos, resultados de experiências, saberes e conhecimentos que precisam estar inseridos nos currículos da educação básica com foco nos conhecimentos da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. |

Fonte: Gaudio e Carvalho (2022), com acréscimos das autoras (2023).

Os detalhamentos apresentados no Quadro 1 demonstram que a educação das relações étnico-raciais assenta-se nas políticas curriculares da RMEF de dois modos, a saber: elaboração de documentos específicos sobre a temática, tais como a Lei Municipal nº. 4.446/1994, as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2007), a Resolução CME/SC Nº 02/2009 - Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena (2009) e as duas versões da Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016; 2022), bem como por meio da inserção da temática nos documentos gerais, como, por exemplo, planos municipais, orientações, diretrizes curriculares e demais materiais que subsidiam a organização do trabalho pedagógico.

Consideramos que as referidas estratégias utilizadas para contemplar a educação das relações étnico-raciais nos documentos municipais são relevantes e expressam um movimento que vai ao encontro do processo de descolonização dos currículos. Sobre esse assunto, Gomes (2020) afirma que:

[...] a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (Gomes, 2020, p. 231).

Imersas ao desafio de descolonização dos currículos, o qual perpassa pela ampliação dos referenciais teórico-metodológicos, a seguir exporemos as análises referentes à oferta de formação continuada com ênfase nas relações étnico-raciais e de gênero.

Formação continuada e as relações étnico-raciais e de gênero na RMEF

A trajetória da formação continuada da RMEF vem sendo foco de alguns estudos que identificam a década de 1990 como um marco para a consolidação de uma política de formação continuada (Santos, 2014; Dias, 2017), em consonância com as políticas educacionais e curriculares em âmbitos nacional e municipal⁷. Na Educação Infantil, Santos (2014) identifica uma articulação entre a produção de documentos curriculares da RMEF como formação continuada de profissionais. Arelado a esse processo de construção de propostas curriculares e espaços formativos de profissionais que atuam nas instituições da rede, verifica-se um diálogo simultâneo com pesquisas e estudos realizados em universidades públicas, sobretudo, com a Universidade Federal de Santa Catarina, espaço que permitiu a parceria com diversas consultoras/es e formadoras/es da RMEF.

Acerca da formação continuada com enfoque na perspectiva étnico-racial, Dias (2012) e Carvalho (2013) revelam a importância da oferta de cursos que aproximam e ampliam as discussões raciais, permitindo a proposição de ações antirracistas. Tais estudos indicam que a formação continuada possibilita alterações curriculares e metodológicas nas redes de ensino, refletindo nos projetos políticos pedagógicos, nos processos de compra de materiais e na aquisição de brinquedos e literaturas com representatividade étnico-racial de modo afirmativo (Dias, 2012; Carvalho, 2013).

Circunscrita como política de formação continuada de Florianópolis, a Portaria nº. 031/2010 define Diretrizes para a Formação Permanente dos Profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. A formação é assumida como “[...] processo que possibilita a construção e a ressignificação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades referentes às inovações científicas, técnicas e pedagógicas” (Florianópolis, 2010, p. 1). A portaria prevê a organização de formações centralizadas, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e, formações descentralizadas, desenvolvidas pelas unidades a partir das demandas apresentadas no contexto educativo.

⁷ De acordo com o artigo 62 da LDB 9.394/1996 “§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

De modo a ampliar tal política, destacamos a Portaria nº. 002/2019, a qual institui o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI). Desde sua criação, o NUFPAEI tem como função central fomentar e consolidar uma política de formação continuada das/os profissionais da Educação Infantil da RMEF, por meio de uma ação contínua, reflexiva e de “[...] aprofundamento teórico, político e estético, na qual a prática educativo-pedagógica é tomada como ponto de partida na interação e reflexão com os pares” (Caderno de Formação, 2019a, p. 4).

Considerando o propósito em analisar a oferta dos cursos de formação continuada no que tange às relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil, selecionamos os Cadernos de Formação Continuada organizados pelo NUFPAEI no período de 2019 a 2022. Tais documentos foram elaborados e divulgados semestralmente por este núcleo visando apresentar as informações acerca dos cursos, tais como: quadro dos cursos; objetivos; carga horária; conteúdo programático; ministrantes; período de realização; público-alvo, bem como as informações sobre os procedimentos para inscrição. Para a análise, elencamos as seguintes categorias com base nos marcadores de abordagem do trabalho: relações étnico-raciais, etnia, raça, afro-brasileira, africana, indígena, gênero, sexualidade e diversidade. As análises ocorreram num total de 142 cursos, distribuídos em sete Cadernos de Formação, no período de 2019 a 2022.

O Caderno de Formação de 2019 foi organizado em três exemplares. Quanto ao primeiro exemplar, este se constitui de seminários para o primeiro semestre letivo e por um conjunto de 37 cursos com início no primeiro semestre, alguns desses podendo se estender para o segundo semestre. Já relativo ao segundo exemplar, este se constitui de cursos realizados no primeiro semestre letivo, pela oferta de 20 novos cursos com início no segundo semestre e também pela oferta de seminários. Por fim, o terceiro exemplar constitui-se por 32 cursos voltados para as/os auxiliares de sala⁸.

O primeiro exemplar abrange 13 cursos de *Formação de Base*, com temáticas consideradas básicas e fundamentais para atuação na Educação Infantil da RMEF; 11 cursos de *Aprofundamento*, que objetivam aprofundar o estudo teórico e metodológico de temáticas da Educação Infantil; e por 13 cursos para *Ampliação de Repertórios*, com temáticas e metodologias que buscam ampliar os repertórios teóricos, artísticos e culturais das/os professoras/es que atuam na Educação Infantil.

No bloco de *Formação de Base*, ofertou-se um curso específico sobre *A Educação da Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: desafios e possibilidades*, com carga horária total de 28 horas, que teve como um de seus objetivos “refletir sobre os pressupostos teóricos e conceituais da educação da relações étnico-raciais” (Caderno de Formação, 2019a, p. 35).

⁸ Vale destacar que o cargo de auxiliar de sala na RMEF compõe o quadro único do pessoal civil da administração direta da Prefeitura Municipal de Florianópolis, ou seja, mesmo atuando nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis e tendo a prática docente como uma de suas atribuições, essas/es profissionais não têm direito à hora atividade para realizar a formação continuada durante o horário de trabalho. Dessa forma, a DEI por meio do NUFPAEI, nos anos de 2018 e 2019 ofertou o programa de formação continuada para auxiliares de sala realizarem dentro do seu horário de trabalho.

Nesse curso, além do intuito de promoção de diálogos acerca das literaturas de temática da cultura Africanas e Afro-brasileiras, também se ofertou a realização de um Seminário Especial sobre as Literaturas Africanas a partir do diálogo com o escritor moçambicano Pedro Pereira Lopes. As relações étnico-raciais também foram contempladas de modo transversal nos cursos de *Formação de Base: Linguagens Oral, Escrita e Literária na Educação Infantil* e *Educação Física na Educação Infantil: primeiras aproximações*, sendo que nesse último as relações de gênero também estão contempladas.

Na organização dos cursos de *Formação de Aprofundamento*, houve a oferta de um curso específico denominado *Relações sociais e culturais: a diversidade como princípio educativo*, com carga horária de 36 horas, o qual demarca tanto nos objetivos como na ementa do curso as discussões acerca do documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF* (2012) com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os cursos desse bloco, denominados *Relações sociais e culturais: as interações em foco*, *Linguagens Oral e Escrita: estudo e aprofundamento* e *Linguagens Corporais e Sonoras: estudo e aprofundamento*, de modo transversal, contemplam em sua ementa, as relações de gênero, raça, etnia e classe social na composição das relações e interações com as crianças e entre elas.

No bloco para *Ampliação de Repertórios*, houve a oferta de um curso denominado *Infância, Gênero e Mídia*, com carga horária total de 28 horas, o qual tem seu objetivo definido em “problematizar as culturas infantis no contexto de suas relações com ênfase em suas determinantes de gênero, consumo e universo midiático infantil” (Caderno de Formação, 2019a, p. 49). Na ementa está delineada as discussões acerca da “cultura midiática infantil e gênero; consumo infantil, interseccionalidades: infância, gênero, raça e classe social; relação família-escola e as questões de gênero; o combate à violência e às práticas sexistas no cotidiano da Educação Infantil” (Caderno de Formação, 2019a, p. 49).

Os cursos para Ampliação de Repertórios: Capoeira e Educação Infantil, Contadoras de Histórias da e na Educação Infantil: módulo II e O Grupo de Pesquisa LITERALISE na ampliação do repertório literário de professores, de modo transversal, propõem, em sua ementa, discussões acerca das relações étnico-raciais e o protagonismo negro na literatura infantil.

O segundo exemplar de 2019 abrange seis cursos de *Formação de Base*, com temáticas consideradas básicas e fundamentais para atuação na Educação Infantil da RMEF que não contemplam as temáticas: educação para as relações étnico-raciais; e as relações de gênero.

Todavia, nesse mesmo exemplar, dos 14 cursos para *Ampliação de Repertórios*, com temáticas e metodologias que buscam ampliar os repertórios teóricos, artísticos e culturais das/os professoras/es que atuam na Educação Infantil, houve a oferta de dois cursos que contemplam as

relações de gênero: *Infância, Gênero e Mídia*, com carga horária total de 28 horas, com a mesma configuração do curso ofertado no primeiro exemplar do caderno de formação de 2019 e; *Pedagogia da Infância, Poéticas e Políticas da Resistência*, com carga horária total de 28 horas, cujo objetivo foi problematizar a Pedagogia da Infância e os desafios da formação perante a cultura da violência nos contextos educativos, interseccionando infância, gênero, raça e classe social. Na ementa demarca-se discussões acerca da “[...] relação família-instituição educativa e as questões de gênero; cultura da violência- cultura patriarcal; teoria, práxis e poéticas feministas; políticas públicas de combate à violência e relações no cotidiano da educação infantil” (Caderno de Formação, 2019b, p. 49).

O terceiro exemplar de 2019 abrange 32 cursos divididos em três blocos organizados entre os meses de abril e maio, maio e junho, por fim, agosto e setembro. No bloco de formações, organizado entre os meses de abril e maio, não houve oferta de cursos com as temáticas das relações étnico-raciais e de gênero. Entre os meses de maio e junho houve a oferta de um curso denominado *A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: ampliando o diálogo*, com carga horária total de 15 horas, que teve como um de seus objetivos reconhecer e efetivar, junto às/aos auxiliares de sala, a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica da RMEF (2016). Finalmente, no bloco de formações, organizado entre os meses de agosto e setembro, houve a oferta do curso denominado *Infância, Gênero e Mídia*, com carga horária total de 15 horas, com a mesma configuração dos cursos ofertados no primeiro e segundo exemplar do caderno de formação de 2019.

Além desse curso com a temática sobre as relações de gênero, houve a oferta de dois cursos que contemplam as relações étnico-raciais, denominados *A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: ampliando o diálogo*, com carga horária total de 15 horas, que teve como um de seus objetivos reconhecer e efetivar, junto às/aos auxiliares de sala, a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica da RMEF (2016) e; *Oficinas de bonecas (os) negras (os): representatividade em diálogo*, com carga horária total de 15 horas, que teve como um de seus objetivos confeccionar bonecas/os negras/os para ampliar a representatividade positiva do pertencimento étnico-racial das crianças.

Em 2020, o NUFPAEI precisou reorganizar o planejamento e a oferta de formações devido às consequências da pandemia de Covid-19. O enfoque neste ano foram as orientações e formações descentralizadas, acarretando uma menor oferta de cursos que ocorreram a partir do segundo semestre. Nesse ano não foi disponibilizado o Caderno de Formação, sendo que os cursos aconteceram conforme as demandas durante o período de isolamento social, em que o atendimento nas instituições esteve suspenso, como medida de precaução ao aumento dos casos do Covid-19.

Identificamos um total de oito cursos de formação centralizada ofertados no ano de 2020⁹.

O curso *Educação Infantil no diálogo com as famílias a partir da Educação Popular* objetivou ampliar as discussões acerca das relações sociais e culturais, apresentando a EREER e a brincadeira com o boi de mamão como conteúdo programático. No curso *Educação Física na Educação Infantil em tempos de distanciamento social* identificamos o corpo, a sexualidade e a educação sexual na infância como conteúdo programático. No curso *Ciclo de Debates II 5ª DAS ARTES: diálogos sobre arte, imaginação, natureza e educação infantil* constatamos a Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças como conteúdo programático.

Em 2021, por consequência da continuidade do complexo contexto pandêmico causado pela Covid-19, o NUFPAEI elaborou para o primeiro semestre um bloco de formações na modalidade remota, concentradas entre os meses de março a junho. Esse bloco constitui-se por um conjunto de nove cursos que não demarcam a possibilidade de discussão acerca das temáticas das relações étnico-raciais e de gênero. Vale destacar que os cursos desse bloco têm como especificidades as ações de cuidado na Educação Infantil em tempos de pandemia e o uso de ferramentas tecnológicas para a organização do trabalho pedagógico.

O caderno de formação para o segundo semestre de 2021 foi organizado por seminários e por 19 cursos, dos quais um especificamente denomina-se *A Educação das Relações Étnico-Raciais: diálogo com pesquisas*, com carga horária de 16 horas, que propõe o adensamento dos diálogos sobre as relações étnico-raciais ao demarcar os povos indígenas, mais especificamente as infâncias indígenas Kaingang. Nesse curso, a especificidade da docência com bebês está explicitamente associada à educação das relações étnico-raciais. Como também, o curso *Ciclo formativo: cinema negro, infâncias e EREER*, com carga horária de 12 horas, que propõe a ampliação do repertório cultural das/os professoras/es de Educação Infantil no que diz respeito ao Cinema Negro, com reflexões sobre o protagonismo negro e experiências estéticas das crianças a partir dessa linguagem audiovisual.

De modo transversal, o curso denominado *Relações Sociais e Culturais na reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil*, com carga horária de 16 horas, propõe a discussão das categorias geração, gênero, etnia/raça, classe social na composição das relações sociais e culturais na Educação Infantil. No curso *As culturas populares de movimento e a infância*, com carga horária de 16 horas, estão demarcadas as temáticas acerca das culturas populares brasileiras de origens indígenas e africanas em articulação com as leis federais N°. 10.639/2003 e N° 11.645/2008.

⁹ Nesse período foi estabelecido o teletrabalho como possibilidade de manutenção das atividades desenvolvidas pela RMEF, sendo que as formações centralizadas ocorreram em formato assíncrono e síncrono, por meio dos recursos do *Google Meet*.

No curso *Finaflor Conservatórios Infâncias Com Natureza – Educação como direito à alegria*, propõe debater os conceitos fundantes das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009); das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2012); das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (2012) e das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012).

O Caderno de Formação Continuada do primeiro semestre de 2022 ofereceu um total de oito cursos de formação. Dentre esses, *Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil*, com carga horária total de 30 horas, oferecido ao longo dos dois semestres de 2022, com o intuito de possibilitar a compreensão das relações étnico-raciais brasileiras e suas aproximações com as práticas e realidades dos espaços de educação infantil. O conteúdo programático do curso é todo permeado pelas discussões teóricas e conceituais acerca das relações raciais, bem como das políticas de ações afirmativas no âmbito da educação.

No segundo Caderno de Formação Continuada de 2022 foram oferecidos nove cursos de formação. O curso *Infância, famílias e violências*, com a carga horária total de 24 horas, busca possibilitar a compreensão das relações de gênero, étnico-raciais, intrageracionais e intergeracionais. O curso *Oficina de Bonecas/os Negras/os na Educação Infantil: costurando diálogos sobre docência antirracista*, com carga horária de 16 horas, que procurou contribuir com a constituição de identidades raciais afirmativas, a partir da confecção de bonecas/os negras/os. O curso *Entre Mundos – As histórias indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei 11.645/2008*, com carga horária de 24 horas, com o propósito da construção de caminhos possíveis para a prática da temática indígena na Educação Infantil. O curso *Territórios Negros em Florianópolis*, com carga horária de 24 horas, que abordou os processos históricos e políticos dos territórios negros em Florianópolis e sua articulação com os NEIMs.

A partir da exposição dos cursos de formação continuada ofertados pelo NUFPAEI no período entre 2019 a 2022 percebemos um crescimento gradual das discussões acerca da perspectiva étnico-racial e de gênero na Educação Infantil. De 142 cursos analisados, contabilizamos um total de 30 cursos que pautam as dimensões étnico-raciais e de gênero nas discussões, considerando as categorias escolhidas para análise.

Dentre o período analisado, identificamos a oferta de cursos que abordaram a perspectiva étnico-racial em todos os anos. Tais cursos foram subsidiados por epistemologias teóricas e metodológicas que tangem a política da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Constatamos a existência de cursos que tratam particularmente a educação das relações étnico-raciais, bem como formações que articulam a perspectiva étnico-racial com as especificidades da docência e da educação infantil. Além disso, identificamos um curso que discutiu particularmente a perspectiva indígena a partir da Lei 11.645/2008, refletindo acerca da importância dos povos e das culturas indígenas para pensar as relações educativo-pedagógicas na educação infantil.

Constatamos que as discussões de gênero como categoria constituidora das crianças e infâncias, apresentam-se interseccionadas com debates acerca das mídias, do corpo, sexualidades, famílias e violências. Os cursos específicos sobre a temática das relações de gênero, estão distribuídos nos anos de 2019, 2021 e 2022, sendo que a recorrência da oferta diminuiu com o passar dos anos.

O fato das formações ofertadas contemplarem cursos específicos sobre as relações de gênero, contrapondo as informações sobre tal temática com base no senso comum, dão visibilidade aos conceitos fundamentais para uma discussão ampliada sobre relações de gênero e contribuem para um projeto de Educação Infantil que considera as diferentes dimensões constituidoras das relações estabelecidas em contexto institucional de Educação Infantil, aqui mais especificamente, subsídios formativos para as/os profissionais atuantes na Educação Infantil da RMEF. Vale destacar que os cursos específicos que concentram conteúdos formativos sobre gênero são importantes e necessários. Entretanto, consideramos salutar para a formação continuada de professoras/es e profissionais atuantes na Educação Infantil que tais discussões perpassem os diferentes cursos que compõem o caderno de formação, uma perspectiva de “[...] formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotada de significados não-discriminadores” (Vianna; Unbehaum, 2006, p. 418).

No que diz respeito à transversalidade das discussões acerca das relações de gênero nos cursos ofertados nos cadernos de formação continuada analisados, identificamos pouca recorrência dessa especificidade. Nesse sentido, cabe destacar que analisar as poucas menções acerca de gênero nos cursos vai ao encontro de uma perspectiva com a finalidade de apresentar possibilidades que contribuam para a ampliação e complexificação dos conhecimentos acerca dessa temática. Todavia, essa perspectiva não impede a defesa de que gênero tenha o seu lugar instituído, de forma explícita e inteligível, na organização dos cursos ofertados nos cadernos de formação continuada para profissionais que atuam na Educação Infantil da RMEF.

Considerações Finais

As discussões tecidas neste artigo apresentaram uma análise da formação continuada ofertada pela RMEF na Educação Infantil no que tange às relações étnico-raciais e de gênero, procurando contribuir com a perspectiva assumida pelo Dossiê *Infâncias e Interseccionalidade: marcadores sociais e experiências de vida de crianças negras* que compõem o *XII Congresso de Pesquisadores/as Negras/os de 2022*.

Reconhecemos a formação continuada como um espaço potente de estudos, pesquisas, reflexões, aprofundamentos e planejamentos das relações educativo-pedagógicas constituídas nas instituições. Como um direito das/os profissionais da educação instituído por lei, a formação continuada precisa ser reconhecida como fonte de recursos, diálogos e aprimoramento da docência, complementar e indissociável da formação inicial (Santos, 2014). Logo, analisar a oferta de cursos de formação continuada, seus objetivos e conteúdos programáticos torna-se primordial, permitindo identificar as lacunas, desafios e possibilidades tecidas durante os espaços formativos.

No período analisado de 2019 a 2022, constatamos a presença de 30 cursos que contemplaram nos objetivos e/ou conteúdo programático as discussões étnico-raciais e de gênero. Apreciamos esse quantitativo como significativo e relevante para os processos formativos das/os profissionais atuantes da RMEF, especialmente com relação a dimensão étnico-racial, categoria com maior incidência de cursos, conforme demonstramos acima. Analisamos tal dado a partir da institucionalização da educação das relações étnico-raciais em âmbito nacional e municipal, política que tem contribuído para ampliação de ações e práticas antirracistas nos contextos educativos da rede.

Vale destacar que não demarcar conhecimentos sobre relações de gênero nos cursos de formação continuada pode configurar uma forma de invisibilizar, silenciar e/ou marginalizar as diferentes formas de ser e estar no mundo. Louro (2013, p. 71) contribui para essas análises, ao pontuar que “[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados”.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito a ausência das categorias de análise nos demais cursos analisados, mantendo as temáticas, muitas vezes, como exclusividade dos cursos que abordam particularmente as perspectivas étnico-raciais e de gênero. Consideramos como necessária a proposta de oferecimento de formações de base acerca de tais dimensões, mas admitimos como pressuposto a transversalidade dos diversos marcadores sociais como intrínsecos das relações educativo-pedagógicas estabelecidas nas instituições.

Nesse sentido, ressaltamos que a diversidade, assumida como um princípio educativo da RMEF, esteja contemplada efetivamente em todas os programas dos cursos de formação continuada, a partir de uma perspectiva interseccional que reconhece a importância dos marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade na constituição das infâncias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#art266. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. A miscigenação racial no Brasil. In.: CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARDOSO, Cintia. Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.
- CARVALHO, Thaís Regina. Políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- CARVALHO, Thaís Regina.; CARVALHO, Sônia Santos Lima. Educação das relações étnico-raciais: análises da formação continuada da Rede Municipal de ensino de Florianópolis/SC. In.: SANTOS, N.O. dos; GARCIA, P.C.A.; GAIA, R.S.P.; RODRIGUES, V.C.S. (Orgs.). JIULA NJILA: Educação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Pachamama, 2021.
- DIAS, Karina de Araújo. A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- FLORIANÓPOLIS. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2008. Disponível em:
https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_04_2018_14.01.14.62a2765c21e81be772971fd729542791.pdf. Acesso em 17 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS, Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda , 2010. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf . Acesso em: 16 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Portaria n. 031/10. Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da secretaria municipal de educação. Florianópolis, 2010. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=9&submenuid=254>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2016. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_09_2019_7.20.09.e37692d403fcdcd97a84c5c7aa507172.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em:
https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Formação Continuada de profissionais da Educação Infantil. Caderno de Formação de 2019 - Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2019a.

FLORIANÓPOLIS. Formação Continuada de profissionais da Educação Infantil. Caderno de Formação de 2019 - Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2019b.

FLORIANÓPOLIS. Formação auxiliares de sala da Educação Infantil. Caderno de Formação de 2019 - Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2019c.

FLORIANÓPOLIS. Caderno de formação - bloco/2021. Caderno de Formação de 2021 -Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2021a.

FLORIANÓPOLIS. Segundo bloco de formação. Caderno de Formação de 2021 - Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2021b.

FLORIANÓPOLIS. Caderno de formação - semestre 1/2022. Caderno de Formação de 2022 - Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2022a.

FLORIANÓPOLIS. Caderno de formação - segundo semestre/2022. Caderno de Formação de 2022 - Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Educação Infantil/NUFPAEI. Florianópolis, 2022b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular. Florianópolis, 2020.

Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes++&dei&menu=10&submenuid=254> . Acesso em: 15 mar. de 2022.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2022. No prelo.

FLORIANÓPOLIS. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2022. No prelo.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina. Proposições curriculares para a educação das relações étnico-raciais: uma análise dos documentos orientadores de Florianópolis. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 9, p. 224-239, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/329320/Downloads/4793-Texto%20do%20artigo-23806-1-10-20220517%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/329320/Downloads/4793-Texto%20do%20artigo-23806-1-10-20220517%20(2).pdf) .

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspóricos. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. In.: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia. (Org.). Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OSÓRIO, Rafael G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf . Acesso em: 11 out. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil em Florianópolis. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

SANTIAGO, Flávio. "O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil . Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. A Formação Continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.95, p. 407-428, maio/ago. 2006.