

Otávio Henrique Ferreira da Silva

ORGANIZADOR

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS
20 ANOS DA LEI 10.639/2003**





Obpn



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Sertão Pernambucano

E-BOOK
Otávio Henrique Ferreira da Silva
(Organizador)

**INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS NOS 20 ANOS DA LEI 10.639/2003**

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.

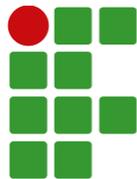
Dedicamos este livro a todos os docentes e estudantes da Educação Básica e Superior no Brasil, como forma de denunciar o apagamento das suas histórias, memórias e identidades, com o esperar da consolidação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em todas as escolas brasileiras.

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

©2024 E-BOOK TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Os capítulos, materiais publicados, a revisão textual e normativas (ABNT),
são de inteira responsabilidade de seus autores.
Direito autoral do texto © 2024 Os autores
Direito autoral da edição © 2024 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, educação infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20
anos da lei 10.639/2003 / Otávio Henrique Ferreira da Silva (Org.). - Petrolina: IFSertãoPE,
2024.

PDF; 7,29 MB; 311p.: il

ISBN: 978-65-89380-22-1

1. Infância. 2. Antirracismo. 3. Étnico-racial

I. Título. II. Silva, Ferreira Otávio Henrique da.

CDD 370

SUMÁRIO

Em defesa da educação infantil contra-adultocêntrica e contra-colonialista: apresentando um instrumento pedagógico e de luta.	7
Otavio Henrique Ferreira da Silva	
Criança(s) e infância (s) e educação das relações étnico-raciais: duas décadas da Lei 10.639/03	18
Ana Cristina Juvenal da Cruz	
Notas sobre a primeira infância e relações étnico-raciais	28
Valter Roberto Silvério; Iberê Araujo da Conceição; Ayodele Floriano Silva	
Infância negra no Brasil, racismo e violação de direitos humanos: a educação para as relações étnico-raciais e os desafios para uma educação antirracista	44
Adeildo Vila Nova	
Infâncias negras: desafios e perspectivas antirracistas na educação infantil paraibana	65
Diego dos Santos Reis	
“Nós gostamos de ouvir histórias de máscaras africanas, da cor da pele e do Baobá!": a educação étnico-racial de crianças em uma EMEI e em museus de Belo Horizonte/MG	77
Andreza Mara da Fonseca; Vânia Noronha	
Jongo na educação infantil: cultura, ancestralidade e identidade	96
Andresa de Souza Ugaya; Matheus Henrique de Freitas; Maria Luiza Miranda Paulino da Silva	
ERER na creche: memória e afetividade	110
Carla Santos Pinheiro; Nanci Helena Rebouças Franco	
Aquilombando a infância ou por uma educação antirracista das crianças pequenas	126
Débora Augusto Franco; Aline Moraes da Costa Lins; Ana Clara dos Santos Silva	
Identidade e preferência racial na percepção de crianças pequenas em contexto de educação infantil	142
Izzie Madalena Santos Amancio; Cristina Teodoro	
Educação infantil e periferia: colonialidades e encruzilhadas na busca por emancipação...	161
Otavio Henrique Ferreira da Silva	

Itinerários teóricos e metodológicos de uma pesquisa sobre as questões étnicas e “raciais” no contexto da Educação Infantil	182
Christian Muleka Mwewa; Alex Sander da Silva	
Das experiências de racismo à educação antirracista... O que nos dizem 12 educadoras infantis do município de Teixeira – MG?	199
Tainara Batista Barros; Rita de Cássia de Souza; Maria Simone Euclides	
Formação de professores: Possibilidades de implementação da lei 10.639/03 na Educação Infantil	220
Adriana Bom Sucesso Gomes; Rogério Correia da Silva; Tânia Aretuza Ambrizi Gebara	
Relações étnico-raciais e a educação infantil: as ações dos/as gestores/as na/pela efetivação da Lei 10.639/2003	245
Cecília Maria Vieira; Rachel Benta Messias Bastos; Thaís Regina de Carvalho	
“Agora vou contar o meu conto para vocês”: meninas negras, Youtube e resistências	263
Andrea Barbosa de Andrade; Lucimar Rosa Dias	
Mídia e infância: criança negra	282
Tatiane Cosentino Rodrigues; Vitória Marinho Wermelinger; Marcelo Matheus Presse Leite	
Organizador	300
Autores	301

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRA- ADULTOCÊNTRICA E CONTRA-COLONIALISTA: APRESENTANDO UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E DE LUTA

O presente livro conflui com a construção de uma educação básica antirracista no Brasil, com escopo para os estudos das infâncias e educação infantil. Frente a data histórica dos 20 anos da Lei 10.639, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 9 de janeiro de 2003. Buscamos por meio desta obra apresentar as possibilidades e desafios da educação das relações étnico-raciais junto das crianças em tempo etário de educação infantil, compreendido entre 0 a 5 anos.

A Lei 10.639 instituiu no currículo da educação oficial a “História e Cultura Afro-brasileira”, por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementada pela lei 11.645/2008 que incluiu a história e cultura dos povos indígenas. Conforme o parecer 003/2004 apresentado pela relatora Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva junto ao Conselho Nacional de Educação, aponta-se que para fins de implementação dos dispositivos legais já citados, a temática das relações étnico-raciais deverá ser incluída na matriz curricular dos cursos de formação de professores para a educação infantil, bem como, a construção de uma educação antirracista começa na primeira etapa educação básica.

De acordo a Constituição Federal de 1988, a educação escolar é um direito de todos, independente de cor, raça, classe, social. Porém, a escola continua a ser no século XXI um locus de reprodução do racismo (Hooks, 2013; Gomes, 2019; Gomes, 2020; Gomes, Teodoro, 2021; Nogueira; Alves, 2019). Nilma Lino Gomes (2019) em pesquisa sobre o estado da arte da relação “raça” e “educação infantil” mostra que o racismo continua, presentemente, a atravessar as crianças negras e a se reproduzir no cotidiano escolar, tanto na relação entre as próprias crianças, bem como, na incerteza das professoras sobre como intervir adequadamente em prol de uma postura antirracista.

As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças dos países colonizadores, ou das infâncias das elites coloniais existentes dentro do próprio território do Brasil (Abramowicz; Oliveira, 2012; Arenhart; Silva, 2014). A criança

negra brasileira tem em sua origem familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania, pois quando se fundou o Estado Liberal no Brasil a escravidão ainda era prática legalizada (Nogueira, 2019).

A educação no Brasil precisa pensar em práticas pedagógicas que minimizem e acabem com a opressão infantil, principalmente de crianças negras que vivem à margem da sociedade. Estas crianças não podem mais ser percebidas na escola exclusivamente por “problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos”, isto desde a educação infantil (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 54).

Para o contexto dos 20 anos da Lei 10.639 e para os muitos outros anos por vir da luta antirracista e da construção de uma sociedade emancipatória para todos, todas e todes, reunimos, neste livro, fruto da importante parceria entre Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) e Editora IFSertãoPE, um conjunto de textos com reflexões teóricas e experiências empíricas elaboradas por importantes pesquisadores e grupos de pesquisas das diferentes universidades brasileiras e em diferentes localizações do território nacional. Os trabalhos reunidos no livro se posicionam a favor de práticas pedagógicas na educação infantil e nas pesquisas contra-adultocêntricas e contra-coloniais para combater as desigualdades enfrentadas pelas crianças negras em uma sociedade estruturada pela colonialidade e pelo adultocentrismo como a brasileira.

Entende-se o adultocentrismo como uma estrutura presente na relação entre adultos e crianças, condicionando as crianças apenas num vir a ser, sobressaindo nesta relação o poder e os interesses dos adultos e da sociedade através da adaptação dos corpos e mentes infantis (Rosemberg, 1976; Santiago; Faria, 2015; Bujes, 2000; D’Almeida, 2009; Ferreira, 2013; Nogueira, 2019; Nogueira; Alves, 2019).

Relativo à colonialidade, esta é a continuação do colonialismo na sociedade do Estado Democrático de Direito, pois se continuam processos de expropriação dos bens naturais e de controle territorial, bem como, por meio das relações do mercado financeiro e dos Estados-nações modernos, promovendo formas de controle de bens físicos mas também formas de colonização das mentes e auto-colonização, onde os próprios colonizados criam relações de dependência com as estruturas e culturas coloniais (Fanon, 2008; Maldonado-Torres, 2020).

As evidências da colonialidade na sociedade atual perpassam as relações de violência de gênero, racismo, exclusão social, pobreza e opressão nas infâncias, tudo isso como uma herança do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico; responsável pela

implantação dessas opressões no solo brasileiro e nos demais países colonizados (Carneiro, 2005; Quijano, 2005; Hooks, 2013; Bispo Dos Santos, 2015; Gomes, 2017; 2020; Rufino, 2018; Lewis, 2019; Almeida, 2020; Ribeiro, 2020; Grosfoguel; Bernadino-Costa; Maldonado Torres, 2020; Krenak, 2020).

Segundo Nogueira e Alves (2019), há uma aproximação entre a condição da infância e do povo negro: porque ambos são tratados como invisíveis e estão ausentes das prioridades da matriz eurocêntrica de civilização, estruturada, sobretudo, por relações de poder patriarcais, etárias, de classes sociais e coloniais. Isso quer dizer que negros, crianças, mulheres e pobres, população LGBTIQA+ estão em maior situação de exclusão e mais distante da condição de cidadania plena em sociedades como a brasileira.

Em muitos momentos da história, a escola para crianças negras e indígenas se limitava a condição de catequização para curar o mal de serem quem são e serem disciplinadas conforme os interesses dos colonizadores, que neste caso representaria o bem, o caminho da paz. Assim, ser contra a colonialidade e contra o adultocentrismo, tendo como referencial o pensador quilombola Bispo dos Santos (2015; 2020), é a defesa de uma experiência concreta e histórica para a educação infantil, e não apenas teórica.

É nesse sentido, que no texto *“Criança(s) e infância (s) e educação das relações étnico-raciais: duas décadas da Lei 10.639/03”* a pesquisadora Ana Cristina Juvenal da Cruz, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresenta alguns elementos históricos que dialogam com os avanços trazidos pelos 20 anos de existência da Lei 10.639/2003, articulado com o campo de estudos sobre as crianças, infâncias e a educação das relações étnico-raciais. Para a autora, as duas décadas de aplicação da Lei 10.639/03 apontam para um avanço nos debates e alguns elementos históricos nos permitem acompanhar tal evolução, considerando os aspectos que perpassam as experiências destinadas às crianças negras, as quais são atravessadas pelos processos de constituição racial da sociedade brasileira.

Em *“Notas sobre a primeira infância e relações étnico-raciais”* os pesquisadores Valter Roberto Silvério, Iberê Araujo da Conceição e Ayodele Floriano Silva, também da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresentam resultados parciais de pesquisa em andamento cujo objetivo é investigar como a literatura contemporânea tratou o tema da infância e da criança negra na última década. Os autores partem da revisão dos marcos teóricos e legais sobre a infância e a criança negra e de levantamento sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Observa-se um crescimento uniforme de 1996 até o pico em 2018, seguido por uma queda rápida até 2021, com concentração no Sul e Sudeste. Também, que nas regiões Sul e Sudeste as instituições privadas foram as que mais

produziram trabalhos, enquanto no Centro-Oeste, Norte e Nordeste as instituições de ensino públicas se destacaram.

De acordo com Adeildo Vila Nova, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no texto “Infância negra no Brasil, racismo e violação de direitos humanos: a educação para as relações étnico-raciais e os desafios para uma educação antirracista”, a infância negra no Brasil há muito tempo é negligenciada, tanto no seu contexto sócio-histórico, quanto educacional, sendo perceptível sua invisibilização e exclusão desde a colonização do nosso país. Por isso, o autor afirma ser fundamental que educadores e educadoras busquem estratégias de combate ao racismo, considerando que crianças negras são constantemente excluídas no ambiente escolar. Ainda, é destacado por Vila Nova que a educação antirracista se consolida como uma importante iniciativa capaz de congrega os mais diversos segmentos e aspectos da nossa sociabilidade e deslocar, para o campo educacional, as discussões há tempos defendidas e difundidas nos movimentos negros organizados.

Refletir sobre os desafios na elaboração de políticas que promovam a equidade racial no país e as perspectivas antirracistas na Educação Infantil paraibana é a abordagem trazida por Diego dos Santos Reis, pesquisador da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em “*Infâncias negras: desafios e perspectivas antirracistas na educação infantil paraibana*”. Nas trilhas teóricas propostas por pensadores/as antirracistas, o autor discute os impactos do racismo nos itinerários formativos de corpos racializados, atravessados pela necropolítica pública, a qual fornece as premissas do governo pedagógico das infâncias periféricas nas cidades brasileiras. Reis aponta também a necessidade de pensar as infâncias negras *desde* o território e a importância do cumprimento das normativas educacionais antirracistas, como a Lei 10.639/03, para a concretização de transformações sociais efetivas no campo educacional brasileiro. Ainda conforme Reis, a captura e a nulificação das infâncias negras, especialmente as nordestinas, é um projeto de Estado pautado por práticas de subjetivação que brutalizam os corpos e desumanizam vidas de crianças negras.

As pesquisadoras Andreza Mara da Fonseca e Vânia Noronha, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), colaboraram com o texto “*Nós gostamos de ouvir histórias de máscaras africanas, da cor da pele e do Baobá!*”: a educação étnico-racial de crianças em uma EMEI e em museus de Belo Horizonte/MG”, fruto de uma pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais com crianças pequenas a qual adotou as experiências em contextos de educação infantil e visitas ao Percorso Território Negro do Circuito de Museus, em Belo Horizonte. Para as autoras, os conhecimentos desenvolvidos na

turma da educação infantil, aproximados aos possibilitados nos museus, são promissores para a educação das relações étnico-raciais na infância.

Andresa de Souza Ugaya, Matheus Henrique de Freitas e Maria Luiza Miranda Paulino da Silva compartilham em *“Jongo na educação infantil: cultura, ancestralidade e identidade”* a experiência de uma parceria entre o Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e a Escola Municipal Francisco Gabriele Neto, dentro do projeto: “Qual a minha história? Relações Étnico-raciais na Educação Infantil”. Conforme os autores, neste projeto foi proposto a inserção do Jongo, expressão cultural afro-brasileira, no contexto das práticas pedagógicas da instituição de educação infantil em uma perspectiva da educação antirracista e para a educação das relações étnico-raciais.

No texto *“ERER na creche: memória e afetividade”* Carla Santos Pinheiro e Nanci Helena Rebouças Franco, pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tiveram como objetivo refletir sobre práticas educativas comprometidas com a (re)educação das relações étnico-raciais em uma creche baiana conveniada e alugada ao poder público municipal. O método empregado foi de cunho bibliográfico e documental, trabalhando conceitos a partir dos estudos de Cavalleiro, Lima, Santana, Trindade; as determinações das DCNEI e das DCNERER; e dados sobre dependência administrativa presentes no censo Escolar da Educação Básica de 2021. É apontado por Pinheiro e Franco que as creches brasileiras conveniadas/alugadas ao poder público municipal realizam práticas promotoras da igualdade racial chamando a atenção quanto a omissão do Estado brasileiro diante da garantia dos direitos educacionais aos/às bebês e às crianças bem pequenas.

Em *“Aquilombando a infância ou por uma educação antirracista das crianças pequenas”* as pesquisadoras Débora Augusto Franco, Aline Moraes da Costa Lins e Ana Clara dos Santos Silva, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), apresentam estratégias de promoção da educação antirracista para a educação infantil em espaços não-formais de educação. As autoras partem das noções de aquilombamento e de mulherismo africana com a finalidade de resgatar a coletividade ancestral dos processos de socialização do continente e da diáspora e, com isso, produzir dispositivos de desmonte das lógicas coloniais e individualistas, características da educação ocidental, partindo da metodologia das rodas de conversa com cuidadoras das crianças, mães e profissionais de saúde e educação infantil. Como resultado, observou-se que as religiões de matriz africana constituem modos de cuidar e de garantir o direito à diversidade de estilos de vida e à singularização.

As pesquisadoras Izzie Madalena Santos Amancio e Cristina Teodoro, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), discutem, no artigo “*Identidade e preferência racial na percepção de crianças pequenas em contexto de educação infantil Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira*”, as implicações da racialização presente na sociedade brasileira, na formação da identidade e nas preferências raciais de crianças pequenas em contexto de Educação Infantil. Apresentam também alguns resultados da pesquisa que realizaram na educação infantil para compreender como as crianças percebiam as identidades de gênero e de raça. De modo geral, é apontado por Amancio e Teodoro que as crianças têm preferência às(os) bonecas(os) com características vinculadas ao grupo racial branco, em detrimento daquelas(es) com características vinculadas ao grupo racial negro, bonecas as quais, por elas, foram consideradas(os), entre outros critérios, feias(os).

No texto “*Educação infantil e periferia: colonialidades e encruzilhadas na busca por emancipação*”, eu, Otavio Henrique Ferreira da Silva, na condição de pesquisador da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), trago um texto inédito fruto de minha tese de doutorado concluída em 2022, cujo objetivo foi compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania. Partindo da teoria decolonial-emancipatória, analiso os dados coletados em estudo de caso etnográfico realizado no Centro Infantil Municipal Palmares, em Betim – MG. Os resultados da pesquisa relevam que o CIM Palmares tem uma comunidade escolar periférica e que a educação das crianças é realizada sob a encruzilhada onde os processos educativos estão influenciados por normalizações, padrões de comportamento, moralizações, prevenções à marginalidade. Contudo, há também na *práxis* dos sujeitos periféricos potencialidades educativas contra-colonizadoras/de(s)colonizadoras e emancipatórias junto das crianças.

Sob o título de “*Itinerários de uma pesquisa sobre tensões étnicas e “raciais” na educação infantil*” os pesquisadores Christian Muleka Mwewa e Alex Sander da Silva, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), respectivamente, oferecem pistas para o trato das questões étnicas e “raciais” por meio de indicações teóricas e metodológicas do campo educacional, mais especificamente em centros de educação infantil da cidade de três Lagoas (MS). Os autores indicam procedimentos no diálogo entre pesquisas documentais e etnográficas. Mwewa e Silva elegem como referencial teórico alguns estudos do campo da educação alicerçados na tensão permanente entre o pensamento de Theodor W. Adorno (Teoria Crítica da sociedade) e

os Estudos Culturais. Os autores destacam que o estudo apresentado pode contribuir para o desenvolvimento sustentável e a melhora da qualidade das pesquisas que contenham as questões étnicas e “raciais” como objeto.

Tainara Batista Barros, Rita de Cássia de Souza e Maria Simone Euclides, pesquisadoras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), apresentam no texto “*Das experiências de racismo à educação antirracista... O que nos dizem 12 educadoras infantis do município de Teixeiras – MG?*”, os resultados parciais de pesquisa realizada para conhecer as experiências de educadoras infantis do município de Teixeiras – MG em relação ao racismo no contexto escolar, bem como sensibilizá-las para atuarem na proposição de uma educação antirracista. As autoras destacam a importância que se deve ter na conscientização de professores(as) e advogam espaços de diálogo nos quais propostas para a implementação de uma educação antirracista possam ser discutidas, promovendo reflexões sobre práticas já existentes e fomentando outras para enfrentar o racismo presente na vida das crianças desde seus primeiros anos de vida.

Em “*Formação de professores: possibilidades de implementação da Lei nº10.639/2003 na Educação Infantil*” os pesquisadores Adriana Bom Sucesso Gomes, Rogério Correia da Silva e Tânia A. Ambrizi Gebara, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentam resultados da pesquisa que tratou a formação docente no intercruzamento das categorias de análises, infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais. Os autores analisam o contexto de efervescência de políticas públicas voltadas à erradicação do racismo em Belo Horizonte/Minas Gerais, destacando a potência dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais como um eixo da Política de Promoção da Igualdade Racial da cidade em resposta à Lei nº 10.639/2003.

Os debates sobre educação das relações étnico-raciais no âmbito da gestão educacional, é o tema trabalhado no texto “*Relações étnico-raciais e a educação infantil: as ações dos/as gestores/as na/pela efetivação da Lei 10.639/2003*” de autoria das pesquisadoras Cecília Maria Vieira (Universidade de Brasília – UnB), Rachel Benta Messias Bastos (Instituto Federal de Goiás – IFG) e Thaís Regina de Carvalho (Universidade Federal de Goiás – UFG). As autoras destacam aspectos referentes aos desafios e papel da equipe gestora no processo de implementação de políticas e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. A partir de pesquisa com profissionais da educação infantil de Goiânia e tendo como lente analítica a epistemologia negra, os resultados revelam a necessidade da luta permanente pela contínua efetivação da EREER nas ações educativas de formação e gestão pedagógica antirracista.

Na parte final do livro, dois textos irão abordar a relação entre infância negra e mídias sociais. Primeiro, Andrea Barbosa de Andrade e Lucimar Rosa Dias, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em “*‘Agora vou contar o meu conto para vocês’: meninas negras, YouTube e resistência*” refletem acerca da cibercultura e o lugar que as crianças ocupam nesses espaços, especialmente, no *YouTube*. A metodologia utilizada no ensaio foi análise descritiva a partir de levantamento teórico. Em sua maioria são as meninas que trazem os elementos das culturas infantis para o espaço digital articulados a um discurso de combate ao racismo. Para aprofundar a discussão, as autoras escolheram três meninas negras que são: MC Elis, Tatielly Lima e Carolina Monteiro com idades entre 5 e 11 na época da pesquisa. Andrade e Dias concluem que as meninas negras produzem conteúdo os quais dialogam com a luta antirracista e contribuem também para educar a sociedade e aos próprios pares em relação à temática.

No segundo texto, intitulado “*Mídia e infância: criança negra*”, os pesquisadores Tatiane Cosentino Rodrigues, Vitória Marinho Wermelinger e Marcelo Matheus Presse Leite, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desenvolvem a argumentação a partir do debate sobre infância e criança negra na esfera pública, em específico na cobertura da mídia escrita brasileira no período de 2010 a 2021, tendo como base matérias publicadas na Agência Amazonas, Agência Brasil, Correio Braziliense e Folha de São Paulo. Os autores apontam que as crianças negras são citadas quanto a desumanização e a sua adultização é para produção do racismo estrutural. Quando para as crianças negras se nega sua condição de fragilidade e, portanto, de necessidade de cuidados, estas tornam-se objeto de negligência e alvos potenciais de inúmeras balas perdidas que vêm aniquilando seus corpos (GOMES; TEODORO, 2021). Porém, Rodrigues, Wermelinger e Leite advertem que temas afirmativos de vida são colocados em evidência diante da participação “frequente de mães e mulheres negras que insistem em problematizar, questionar e criar outras experiências de vida para crianças negras e não negras”.

Assim, convidamos toda a comunidade acadêmica, professores(as) da educação básica, militantes e demais interessados na consolidação de uma educação antirracista a conhecer na íntegra o presente livro. Temos consciência dos limites, mas de que nas palavras que aqui foram lançadas pelos(as) pesquisadores(as) do campo das infâncias e educação infantil há potencialidades em prol de uma educação de crianças a qual esteja a serviço da justiça social e racial. No livro de 2012, organizado por Maria Aparecida Silva Bento, sob o título “*Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*”, foram reunidos importantes trabalhos que contribuíram para reflexão dos 10

anos da Lei 10.639 e de seus desdobramentos para o campo. Agora, nos 20 anos da referida lei, três questões estão claras: que a maior vitória que tivemos foi a derrota política que impusemos ao fascismo que nos atormentou e violentou nos últimos anos no Brasil, que, mesmo com a saída de Bolsonaro, a raiz fascista e racista que o acompanhava continua viva entre nós, e, por fim, que há muito por fazer pela efetivação da educação antirracista e construção de uma sociedade emancipatória e afropindorâmica para todos, todas e todes, a começar pelas crianças, sejam negras e indígenas, periféricas, yanomamis, maxacalis, tupi, xacriabás, xavantes, mudurukus, krenaks, pataxós, quilombolas, ribeirinhas, ciganas, refugiadas...

Boa Leitura!!!

Otávio Henrique Ferreira da Silva
Prof. Dr. da Universidade do Estado de Minas Gerais
Grupo de Estudos e Pesquisas IMERER

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, 221pp.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARENHART, Deise; SILVA, Maurício Roberto da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. Cadernos Ceru, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília: INCIT/UNB, 2015.

BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 25, n. 1, p. 25-44, jan-jun. 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 338f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise. 2009. 133f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, 2009.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Renato Silveira (trad.). Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, Patrícia Helena. *Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil*. 2013. 217 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In: GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Raça e educação infantil: à procura de justiça*. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. *Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada*. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-16, 2021.

GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEWIS, Isaac Warden. *Violência histórica na sociedade brasileira colonizada*. Manaus: Editora Mundo Novo, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In: GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NOGUERA, Renato. *O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva*. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. *Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate*. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação para quem?*. *Ciência e Cultura*. Campinas, v. 28, n. 12, p.1466-1471, dez. 1976.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. Periferia. Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan-jun. 2018.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015.

CRIANÇA(S) E INFÂNCIA (S) E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DUAS DÉCADAS DA LEI 10.639/03

Ana Cristina Juvenal da Cruz
Professora da Universidade Federal de São Carlos
anacjcruz@ufscar.br

INTRODUÇÃO

As duas décadas de existência da Lei 10.639/2003 demarcam um avanço inequívoco da ação antirracista cuja finalidade inegavelmente ocorre pela educação. A compreensão da educação das relações étnico-raciais como elemento constituinte na construção de uma sociedade antirracista, no que se refere às crianças e as infâncias negras, deve se debruçar sobre o avanço da discussão sobre o tema. Ione Jovino (2015) aponta, por meio da iconografia como recurso metodológico, uma caracterização de como se deu a constituição da infância e da infância negra.

Atualmente é consenso, no campo acadêmico dos estudos sobre as crianças e suas infâncias, que o trabalho do historiador Philippe Ariès (1986) é fundador de um olhar outro sobre a criança e a infância. Ariès denominou de "sentimento de infância" uma série de mudanças de comportamentos social, cultural e políticas dirigidas às crianças da modernidade — contexto temporal da modernidade e da geografia da Europa.

Considerado como referência primária, no tema exposto, o exposto no livro traduzido no Brasil como "História Social da Criança e da Família", o qual apresenta uma genealogia histórica da ideia de infância surgida como tal na modernidade. Segundo Ariès, há um momento histórico no qual se institui uma mudança de tratamento e, portanto, de *status* social em relação à criança que ascende à infância. Assim, é a partir da modernidade que uma forma criança será considerada um sujeito social distinto e específico, forjando assim o "sentimento de infância".

Entretanto, a perspectiva desenvolvida por Ariès foi colocada sob suspeição, ao passo que as fontes utilizadas no seu trabalho histórico se limitaram ao espaço europeu e à dinâmica temporal da modernidade. Nota-se que embora Ariès não tivesse proposto analisar toda a dinâmica da infância, basta ver o título do livro que se dirige ao Antigo Regime francês e europeu — *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* —, sua analítica foi espraiada para todo o campo. Assim, a crítica acadêmica que se instalou se deu pela compreensão de

que as crianças e famílias analisadas por Ariès eram brancas e vinculadas aos grupos europeus, o que definia e limitava a concepção de infância e de qual criança sua obra tratava.

Há que se destacar que a modernidade analisada por Ariès foi o momento histórico de desenvolvimento e consolidação da escravidão negra e do colonialismo (Gilroy, 2001). Portanto, nos mesmos momentos em que crianças de grupos étnicos localizadas no espaço africano eram capturadas, vendidas e escravizadas junto a famílias de mulheres e homens negros, utilizadas na formação e sustentação do capitalismo moderno (MBEMBE, 2014) tais crianças e famílias não aparecem na obra do historiador. Nesse momento se forjava os processos de racialização que transformaram tais crianças, homens e mulheres em negras e escravizadas, assim como o espaço geográfico de onde vinham formulava-se como África.

É neste contexto que o trabalho de Ione Jovino adquire relevância. Existe junto à sua análise um campo de estudos que se alarga sobre o cotidiano das crianças neste período (Ferreira, 2019). Conseqüentemente, a partir da análise de Ione Jovino, ascende-se à infância também as representações sobre as mulheres e o feminino. No caso das mulheres negras, sua feminilidade é constituída pela maternidade: o ato de reproduzir, amamentar, cuidar dos bebês e das crianças, entre outras atividades.

Já as crianças que ascendem à infância descrita por Ariès possuem um determinado corpo e vêm de uma geografia que não comporta as demais crianças, às quais não fora possível desenvolver um “sentimento de infância”. O impacto de sua obra no campo de estudos sobre a criança e a infância ocorreu em diferentes vertentes e, ao longo do tempo, se consolidou, transcendendo a concepção psicológica de que infância é uma fase/geração/etapa. No contexto da modernidade, bem como a pretensão conceitual, considerando os limites geográficos e etnocêntricos de tal proposta, a proposição de Ariès, ao conceituar a construção daquilo que denominou de “sentimento de infância”, será “retomada e discutida por inúmeros trabalhos, os quais contribuirão para o interesse pelo objeto, tanto entre os historiadores quanto no conjunto das ciências sociais” (Sirota, 2001, p. 10).

Sequencialmente a tal leitura, Ione avança e amplia apontando que os elementos de identificação e mobilidade social que caracterizam as relações sociais a qual o elemento de destaque era o fenótipo, mas não apenas. A apresentação de telas e gravuras da época mostram elementos próprios às infâncias como, por exemplo, o brincar. Outros aspectos de socialização dessas crianças que culminarão nas distinções de ingênuos, menores, moleques, entre outros termos, aparecendo, em especial, nas práticas de punição dada às crianças, com destaque às meninas negras cujo histórico de humilhação e representação de certa sexualidade exacerbada ressoa no tempo histórico até a contemporaneidade. Desse modo, é parte de nosso

compromisso histórico trazer a vida dessas crianças, jovens e adultos negros escravizados, mas também a vida de determinados/as senhores/as escravocratas e sua patologia sádica.

O terror racial, como desenvolvido por Paul Gilroy (2001), é uma das linhas de análise que nos permite estabelecer articulação com diversos outros acontecimentos em diferentes temporalidades, como o Apartheid na África do Sul, os linchamentos nos EUA, ou seja, são as histórias de pessoas torturadas e mortas pelo corpo e fenótipo que carregam, as quais atravessam o tempo histórico aparecendo em diversas localidades geográficas. São variadas formas de tortura, considerados atualmente como terrorismo ou “sociabilização no ódio” como diz Mbembe (2014). Pois, como Gilroy afirma "o terror racial não é meramente compatível com a racionalidade ocidental, mas, voluntariamente cúmplice dela" (Gilroy, 2001, p. 35). Aqui, cabe ressaltar que tratar a educação das relações étnico-raciais e da história da África e Afro-Brasileira, como preconizam as legislações, que completam duas décadas, não se trata de vincular apenas a história das crianças e das infâncias negras à escravidão e ao colonialismo.

É fundamental reconhecer e conhecer o passado dos povos antes de serem transformados em africanos e que essa história habite nosso cotidiano e seja contada às crianças. E, em simultâneo, deve-se saber que há uma genealogia impressa nessas histórias, ou seja, é imperativo identificar como nascem os processos de racialização.

As pesquisas contemporâneas em história da educação e, de modo específico, das experiências históricas de educação elaboradas e vivenciadas pela população negra, também merecem destaque. De modo geral, o que estas pesquisas atestam é uma lacuna no modo pelo qual a história da educação brasileira é contada; não apenas por ainda habitar uma ignorância sobre a existência de práticas pedagógicas elaboradas pelas populações negras para as populações negras, mas também por excluí-las do processo histórico de constituição da educação brasileira. Isso, no entanto, tem se modificado com qualificadas pesquisas que ainda precisam ser inseridas no campo da pesquisa.

Marcus Vinicius Fonseca em “A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil” (2002) afirma que a pesquisa contemporânea tem recuperado a experiência destes grupos. Nesta obra, o autor realiza uma análise das práticas e concepções educacionais modernas entre 1867 e 1889 criadas para os negros e que auxiliaram no processo da abolição. Fonseca aborda que, anteriormente ao debate abolicionista, a educação para as pessoas negras era realizada no espaço privado, caracterizada por uma metodologia de impregnação de funções pelo cotidiano, visando a formação de trabalhadores e trabalhadoras que se adaptassem à escravidão. Será com o debate no contexto da abolição e

do pós-abolição que esse caráter privado adquire outros contornos. Ao fazê-lo, Marcus aproxima epistemologicamente dois campos: o da educação e o da história, de maneira a colocar a questão educacional e os sentidos dados a ela como elemento de compreensão da abolição e das medidas de integração da população negra na condição de sujeitos livres.

Ao debruçar-se sobre essas práticas, Fonseca indica uma percepção de práticas destinadas às crianças, em que cuidar e educar adquiriu a mesma semântica, embora a distinção é referida a remotas experiências com oferta de leitura e escrita. Mesmo as crianças sob a tutela do Estado, como as que permaneceram sob a lógica da escravidão, passam a ser inseridas em um processo de serem educadas, mas com algumas distinções.

Assim, as indicações da oferta de educação para pessoas negras fizeram com que essa prática fosse dirigida a manter as estruturas raciais de dominação e hierarquização¹. A oferta de educação para as crianças negras esteve diretamente ligada ao projeto de nação que se pretendia à época. As crianças não eram tratadas como tais, mas como “os futuros trabalhadores negros do Brasil”, passando a que a condição de criança negra fosse traduzida como criança pobre (Fonseca, 2002, p. 62).

Será com os estudos contemporâneos, especialmente com o da sociologia da infância, que a noção da criança como sujeito com agência própria e com um tipo específico de socialização adquirirá *status* conceitual. No contexto brasileiro, no aspecto das relações étnico-raciais na infância, as pesquisas adquirem um avanço buscando romper as representações proeminentes: a da criança escravizada do final do século XIX e, posteriormente, da criança abandonada e carente que ascende na pesquisa brasileira na década de 1980. As análises contemporâneas demonstram um avanço para o debate enquanto rompem ou buscam romper com a dualidade estabelecida entre essas representações.

Estudos Sociais da Infância e Criança e Infância negra

Ao observarmos as duas décadas após a Lei 10.639/200, é possível nos debruçar sobre alguns acontecimentos históricos que permitam ampliar o debate e as contribuições que essa legislação enseja. As pesquisas sobre criança e infância no conhecido Projeto UNESCO, aplicado no Brasil (Cruz, 2018), demonstra um percurso entre a articulação com a preocupação sobre as condições de vida das crianças negras, especialmente com sua educação aventadas por diferentes associações do movimento negro.

¹ Ver em Danilo Reinol: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7057-TEXT0_-PROPOSTA_COMPLETO.pdf>.

De modo geral, é tratado como consenso, o qual é, a partir dos anos 1970 e, especialmente nos anos 1980, de que a pesquisa sobre a criança e sua infância irá se consolidar teórica e metodologicamente. Tal posicionamento vem com os pressupostos que romperão com a análise da infância como categoria que trata da socialização, pela via da escolarização. Essa consideração estabeleceu uma analítica desescolarizante da sociologia da educação (Sirota, 2001, p. 11).

No entanto, quando se considera as crianças e infâncias negras no Brasil, há um processo histórico ainda pouco analisado. Na década de 1950, o conjunto de pesquisas capitaneadas pela UNESCO foram amplamente conhecidas com variadas pesquisas empíricas, as quais foram aplicadas estabelecendo uma experiência de pesquisa sem precedentes no contexto brasileiro, elevando o *status* das ciências sociais praticadas no Brasil. De forma característica, o Brasil já era projetado no contexto da UNESCO como um exemplo moderno de relações raciais. Os artigos publicados sobre o país na revista no periódico *O Correio da UNESCO* são elucidativos desse movimento (Cruz, 2017).

O percurso de evolução do Projeto UNESCO se deu com percalços como os que aventou Guerreiro Ramos. Ao estabelecer uma crítica aos trabalhos realizados no âmbito do Projeto UNESCO, Guerreiro Ramos afirmou que os pressupostos que orientavam as pesquisas partiam de um olhar exógeno, constituindo o negro em uma estereotíпия singular, e questionou em 1954:

Que é que, no domínio de nossas ciências sociais, faz do negro um problema ou um assunto? [...] Isto acontece desde os estudos de Nina Rodrigues até Arthur Ramos, e os atuais estudos sobre relações de raça, patrocinados pela UNESCO (RAMOS, 1954 apud, Barbosa, 2006, p. 265).

Guerreiro Ramos advogava que para tratar das questões que acometiam a condição da população negra deveria se contar nas pesquisas com a participação direta de pessoas negras e ainda das associações políticas negras. As experiências desenvolvidas no Projeto UNESCO, de alguma forma estabeleceram tal proposta uma vez que intelectuais e militantes do movimento negro participaram ativamente das pesquisas da UNESCO.

Sob tal contexto, foram elaboradas comissões específicas com para debater os temas e os objetos que mereceriam atenção nas investigações. Compostas por lideranças e pessoas pertencentes as associações do “meio negro”, estudantes e pesquisadoras/es do Projeto UNESCO. A “Comissão para o estudo das relações raciais entre brancos e pretos” definiu os temas que deveriam ser investigados; já a “Comissão especial de alguns intelectuais de côm” ocupou-se dos debates de pensadores e pensadoras negras e, por fim, na terceira “Comissão do Estudo da Mulher Negra em São Paulo” procurou as especificidades das crianças e das

mulheres negras. Para a organização desta última comissão de mulheres negras, havia uma “Comissão das Senhoras de Côr” (Bastide, 1955).

Nas investigações sobre as relações raciais entre as crianças que integram a Pesquisa UNESCO realizada em São Paulo, destaca-se a descrição elaborada por Francisco Lucrecio em parceria com Renato Jardim Moreira. O texto é apresentado como um estudo de caso “Situação das crianças ‘negras’ e brancas nos parques infantis”. Maria Isaura Pereira de Queiroz (1996) descreveu o trabalho realizado com Renato Jardim Moreira, estudantes à época da pesquisa, indicando que ambos utilizavam o método das histórias de vida como um procedimento na pesquisa sociológica.

O estudo de Francisco Lucrecio e Renato Moreira foi realizado em um dos Parques Infantis de São Paulo. Os Parques compuseram um dos projetos da gestão de Fábio Prado, indicado pelo então interventor federal Armando Sales de Oliveira, então nomeado por Vargas, na prefeitura de São Paulo, entre 1934 a 1938. A responsabilidade de coordenação desses espaços ficou a cargo de Mário de Andrade, no interior de sua atuação como diretor do Departamento de Cultura e Recreação.

Com a articulação entre uma “intelectualidade modernista” e a ascendente “burguesia ilustrada” paulistana se verificam os arranjos institucionais que levaram a criação dos Parques Infantis voltados para a construção de uma “cultura brasileira” (Faria, 1993). O objetivo era ofertar uma educação para crianças a partir de três anos, o que naquele momento não era obrigatória. Constituíam-se uma via de promoção de uma experiência estética e educativa considerada renovadora, uma vez que seria direcionada para as classes populares e trabalhadoras.

No documento que descreve parte do trabalho das comissões e que se encontra no acervo de Florestan Fernandes, localizado na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCO-UFSCar), a “Comissão feminina encarregada de examinar os característicos do preconceito de côr relativamente à mulher e à criança”, estão descritas as presenças várias mulheres como Maria Nascimento, Nair Ribeiro, Sofia Campos e Edila Nogueira intitulada a profissão de costureira. O formato é o de uma entrevista coletiva, na qual são descritas as perguntas e as respostas das participantes. — As descrições relatam as situações cotidianas de preconceito e discriminação racial.

Sobre os relatos acerca das situações envolvendo crianças brancas, Bastide afirma a existência de “uma espécie de ‘tabu da côr’ que se aprende desde a infância; desenvolve-se na criança um duplo mecanismo de comportamento, paternalista com relação aos negros, igualitário com relação aos brancos, pelo menos aos brancos da mesma classe” (Bastide,

1955, p. 126). Essa leitura do impacto das relações e da orientação dos pais no desenvolvimento do preconceito racial se expressa semelhantemente nas análises de Virgínia Bicudo.

A partir de sua incursão como pesquisadora e docente da área de sociologia, Bicudo participa da pesquisa e publica na Revista Anhembi o texto “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas” cujo objetivo foi o de evidenciar “os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas; e a influência das relações intrafamiliares no desenvolvimento daquelas atitudes” (Bicudo, 1955, p. 227, *sic*). A primeira versão do texto foi publicada em 1953 e, posteriormente, no livro organizado por Florestan Fernandes e Roger Bastide: *Relações raciais entre brancos e negros*, em São Paulo, em 1955. Em investigação semelhante, a pesquisa da psicóloga polonesa Aniela Meyer Ginsberg “Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor” (1955) estudou “a atitude das crianças em idade escolar para com os seus colegas brancos e de cor” a partir dos marcadores de “idade, sexo, meio social, e a cor dos examinados” (Ginsberg, 1955, p. 311, *sic*)². Aniela atuou por indicação de Otto Klineberg, quem trabalhou no Brasil entre 1943 e 1947, recomendando-a como psicóloga social para o Projeto UNESCO. Os trabalhos das autoras são semelhantes aos que haviam sido desenvolvidos por Kenneth Clark e Mamie Phipps Clark³ nos EUA. Kenneth Bancroft Clark alcançou reconhecimento internacional por seu trabalho citado no caso a respeito da inconstitucionalidade da segregação racial nas escolas norte-americanas, em 1954. Já Mamie Phipps Clark publicou a pesquisa de mestrado “The Development of Consciousness of Self in Negro Pre-School Children” realizado no Howard University, em 1938. Na ocasião, identificou que a autopercepção das crianças sobre a “negritude” ocorria de forma muito latente na infância, o que lhe possibilitou a projeção dos seus estudos na famosa metodologia das bonecas.

Bastide argumentou no livro “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo” no item “Manifestações do preconceito de cor” um subitem denominado “*A linha de cor na escola*” no qual descreveu as estratégias de apropriação da formação escolar e profissional. Ao afirmar que o interesse seja no “futuro operário” se debruçaram na pesquisa nas escolas primárias, onde supostamente não haveria “barreiras ostensivas na escola primária, que é

²Ginsberg descreve os grupos de escolares compostos por “crianças pobres operárias e artesãs”, “crianças filhos de operários de nível econômico mais elevado” e, por fim, “crianças de uma escola particular [...] filhos de ricos” (GINS- BERG, 1955, p. 315, *sic*).

³ Cf. Karera, A. (2010). Profile of Mamie Phipps Clark. In A. Rutherford (Ed.), *Psychology's Feminist Voices Multi-media Internet Archive*. <http://www.feministvoices.com/bonnie-strickland/>

obrigatória por lei. [...] Ora, se ela está teórica- mente aberta a todos, muitos pais se queixam de que, sob formas diversas, há uma tendência para repelir o negro” (BASTIDE, 1955, p. 142, *sic*). Tal afirmação diverge das inúmeras afirmações elencadas por participantes negras e negros, participantes das investigações.

As antinomias expressas na leitura de Bastide apareceram mais como uma opinião, o que chegava a incoerência de atribuir aos pais a existência de preconceito e/ou “má vontade” praticada pelos professores nas escolas. Tal afirmação ignorava, inclusive, os dados obtidos a partir dos casos relatados pelas mulheres e homens negros participantes da pesquisa. No entanto, Bastide afirmou acreditar que o desenvolvimento de um “ideal democrático nos educadores” seria a causa do combate ostensivo a essas práticas, mais uma, das inúmeras, existência de uma “irritação” das pessoas brancas com medidas como oferta e ampliação de cursos de formação para negros seriam traduzidas das famílias para as crianças (Bastide, 1955, p. 143).

Questões contemporâneas da/para a infância negra e perspectivas de futuro

As duas décadas de aplicação da Lei 10.639/03 apontam para um avanço nos debates sobre as crianças e suas infâncias e as relações étnico-raciais. Neste texto, alguns elementos históricos nos permitem acompanhar tal evolução; considerando os aspectos que perpassam as experiências destinadas às crianças negras, as quais são atravessadas pelos processos de constituição racial da sociedade brasileira. Trata-se, assim, da compreensão da percepção e do significado, não apenas de como nos constituímos subjetivamente, mas de como se processam nossas relações. Ione Jovino afirmou: "Apesar da dureza da escravidão, é possível pensar numa singularidade da infância negra, marcada pela reverberação dos modos negro-africanos de conceber a infância e sua educação". Há, portanto uma tarefa própria à escola e à universidade.

Essa tarefa, que emerge deste nosso tempo, requer a análise histórica das duas décadas da lei e de como tal medida é um processo de longa duração de crítica e de reflexão sobre a condição de pessoas negras e não negras e sua relação com a educação. Esse exercício como função de quem está na educação adquire outros relevos no atual contexto histórico. Exige-se de nós agora considerarmos como essas experiências históricas expandiu as premissas de imposição de lógicas excludentes e, de forma específica, de cunho neoliberal. Tal lógica neoliberal não é mais apenas como um modelo econômico, mas a projeção de um modo de vida pautada no individualismo, do capitalismo de generalização das estruturas de propriedade como modelo aplicado às nossas relações interpessoais, do trabalho incessante na

dita racionalidade empresarial, a qual tentam nos impor a se espalhar por todos os espaços da vida.

Na educação, na escola ou na universidade esse modelo se constitui por duas vias: a primeira é pelo abandono e pela exclusão de crianças, jovens e pessoas adultas que perdem o acesso a essas instituições, sendo desencorajadas a estudar. A segunda via se produz pela lógica violenta da competição, da monetarização das relações e o do individualismo.

Paralelamente, vemos o pulsar das ruas e dos gritos que ecoam em vários lugares. Esses gritos, os quais foram ecoados em torno da premissa de que com racismo não há democracia, permitiu ouvir-se a busca à superação dos resquícios fantasmáticos da escravidão e do colonialismo. Esse movimento visa estabelecer uma ruptura de um representável, da estereotipia de uma figura fantasmática de uma humanidade não existente — que ainda paira sobre nós.

Desse modo, a lei 10.639/03 e as demais legislações que foram empreendidas como um conjunto de ações para a igualdade racial, constituindo-se como um conjunto de ações afirmativas, fazem parte de uma história de longa duração e de reflexão para a busca por uma sociedade antirracista. Observar as duas décadas precedentes mostram os limites e avanços. Dos limites ainda se identifica que a educação das relações étnico-raciais aparece muitas vezes circunscrita a ações individuais e sem a articulação com a comunidade escolar. Dos avanços é inegável que as professoras e professores demonstram mais conhecimento sobre a legislação, que participaram de cursos de aperfeiçoamento na temática e que aumentaram seu compromisso com a tarefa de educar. No entanto, o atual contexto apresenta retrocessos a um processo que vinha se constituindo como paulatino, com publicações específicas, financiamento de cursos e com uma estrutura orgânica de aplicação da legislação.

É impossível não finalizar essa reflexão com tais questões, pois vínhamos de um processo de luta e de conquistas concretas em muitos setores da sociedade brasileira. Tais conquistas no âmbito das diferenças abalaram e colocaram a sociedade brasileira de frente com a sua história ao se colocar no debate público as diversas discriminações e preconceitos que estão no tecido brasileiro e como essas questões estão na nossa história. Esse movimento levou a discussões sobre as dimensões subjetivas do que significa habitar o espaço público com corpos que emergem já esquadrihados por um contexto social, econômico, cultural e estético.

A tarefa política que se abre nesta presente é a da articulação e proposição de alternativas e saídas ao que estamos vivendo. Entende-se, por isso, não apenas a necessidade

de uma leitura descritiva do que ocorre, mas também uma necessidade performativa, ou seja, do que se produz quando se diz sobre um acontecimento.

Maria de Lourdes do Nascimento, em uma edição de sua coluna Fala Mulher no Jornal O Quilombo, em 1950, alertou:

Se nós mulheres negras do Brasil, estamos mesmo preparadas para usufruir os benefícios da civilização e da cultura, se quisermos de fato alcançar um padrão de vida compatível com a dignidade da nossa condição de seres humanos, precisamos sem mais tardança fazer política precisamos constituir um exército de eleitoras pesando na balança das urnas, usar o máximo as franquias democráticas que nos asseguram o direito que é também o sagrado dever cívico de votar e sermos vota- das para qualquer pleito eletivo nas próximas eleições de 3 de outubro (Nascimento, 1950).

O tempo histórico como um movimento de contrações e dobras nos coloca diante de desafios que parecem se repetir. Que saibamos nos projetar em quem veio antes e nos possibilitou olhar para nossa história e nos encontrar nas lutas que já foram combatidas antes. Lutas que foram vencidas. E que serão novamente.

REFERÊNCIAS

CRUZ, A. C. J. Protagonismo do pensamento negro no Brasil: o lugar das mulheres negras e crianças no Projeto UNESCO. Educação em Revista (Online), v. 34, p. 1-29, 2018.

..... Representações discursivas e imagéticas sobre as relações raciais no Brasil na Revista O Correio da UNESCO. Sankofa (São Paulo), v. 10, p. 9-32, 2017.

GILROY, P. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

MBEMBE, A. Crítica da razão negra. Portugal: Antógona, 2014.

FERREIRA, E. B. Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos oitocentos. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2019, 220 fls.

JOVINO, I. S. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 9, p. 189-226, 2015.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, Mar, 2001.

FONSECA, M. V. A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. São Paulo: São Francisco (2002).

NOTAS SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Valter Roberto Silvério
Prof^o Titular do Dept^o e Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, da Universidade Federal de São Carlos.
diasporizando@gmail.com

Iberê Araujo da Conceição
Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos
iberearaujo@gmail.com

Ayodele Floriano Silva
Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
ayodelenina@gmail.com

Introdução

O presente capítulo apresenta resultados parciais da pesquisa “Uma década de produção sobre infância e criança: 2010 – 2021”, conduzida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB-UFSCar)⁴, parte do projeto “Relações étnico-raciais e primeira infância: aspectos psicossociais, educacionais e culturais”, coordenado pelo Instituto Amma Psique e Negritude. São aqui apresentados uma breve revisão dos marcos teóricos e legais sobre a infância e a criança negra e um levantamento sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O principal objetivo do projeto é analisar as dimensões psicossociais, educacionais e culturais relacionadas ao Marco Legal da Primeira Infância⁵. O nosso pressuposto é de que o campo normativo que pensa a criança e a infância pode ser analisado a partir de três dimensões: a acadêmica, a política legislativa e a da ação do Estado brasileiro no campo da

⁴ O grupo de pesquisa do projeto é composto pelos seguintes professores pesquisadores: Valter Roberto Silvério, Tatiane Cosentino Rodrigues; doutorandos, Ayodele Floriano Silva, Iberê Araujo da Conceição e Vitória Wermelinger e graduando Marcelo Presse.

⁵ Lei n.º 13.257/2016 que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ; altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012.

infância. Desse modo, a pesquisa visa investigar como a literatura contemporânea tratou o tema da infância e da criança negra na última década.

A hipótese geral é de que a noção universal de criança, presentes na legislação, nas políticas sociais e na literatura especializada, apagam a diferença constitutiva entre a criança negra e branca. Ou seja, enquanto a criança branca é vista como sujeito de direito à infância, a criança negra, contrariamente, é vista num lugar de carência, de falta ou até de ameaça. No caso brasileiro, há um processo de racialização da criança negra que é "adultizada" e como resultado cristalizada na condição de "menor" no imaginário social brasileiro.

Nesse sentido, temos que o surgimento da "criança negra" e da "infância negra", no campo normativo e do conhecimento, enquanto um sujeito de direitos, é ainda muito recente. Dessa maneira, optamos por um expediente de pesquisa em múltiplos percursos metodológicos: Percurso 1 – Análise do periódico Correios da Unesco; Percurso 2 – Levantamento de Dissertações e Teses; Percurso 3 – Levantamento de artigos (Nacional e Internacional); Percurso 4 – Levantamento na mídia jornalística.

Desse modo — tendo em vista a pouca atenção acadêmica recebida pelo tema — neste capítulo tratamos do Percurso 2, sendo ele fundamental à compreensão, ainda que de forma breve e indicativa, do que se tem produzido sobre o tema.

Marcos teóricos e históricos sobre a criança e infância negra

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, é considerada um dos marcos fundantes do reconhecimento pelo ocidente do estatuto de sujeito e da dignidade de pessoa outorgados à criança. Este marco é explorado por Rosemberg e Mariano (2010), no artigo "A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões", em que se analisa e historiciza as abordagens contemporâneas sobre infância, a Declaração dos Direitos das Crianças é apontada pelos autores como um destes marcos que avança sobre a precedente, de 1924. Conhecida como a Declaração de Genebra, sob os auspícios da Liga das Nações e alicerçando e, posteriormente, influenciando na publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989, documento, então, ratificado por vários países. Seus impactos no Brasil estão relacionados ao artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 e o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Outro marco apontado pelos autores neste artigo, mas também amplamente citado e debatido no campo dos estudos da infância é a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), "L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime", traduzido para o português como "História

social da criança e da família”, em 1970. Apesar das críticas que lhe foram feitas, o autor desloca a ideia de infância da medicina e psicologia, por exemplo, estendendo para outros domínios do conhecimento humano. Esse deslocamento permite que estudos que partam dessa noção elaborada a partir de Ariès possam compreender a infância não apenas como uma fase do desenvolvimento e comportamento humano, mas também como um conceito/ideia construídos em consonância com a história, a cultura e o contexto que fizeram emergir um sentimento de infância. Segundo Rosenberg (2012):

Ariès (1961), além de inaugurar a “visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual” (Sirota, 2001, p. 10), lançou as bases para a mudança paradigmática proposta nas décadas de 1980 e 1990 pelos estudos sociais sobre a infância (na tradição anglo-saxônica), ou sociologia da infância (na tradição francófona): alçar a infância à condição de objeto legítimo das ciências humanas e sociais; tratar a infância como construção social; romper com o modelo “desenvolvimentista” da psicologia (por exemplo o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p. 212); atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na antropologia, na psicologia e na sociologia; conceber a criança como ator social. Em suma, romper com uma visão adultocêntrica da sociedade, no geral, de suas instituições inclusive as acadêmicas, pela qual a criança é vista apenas como um vir a ser do adulto e que, para tanto, deve ser aculturada ao mundo social via processo de socialização entendido como condicionamento das normas sociais, impostos de “cima” (universo adulto) para “baixo” (universo infantil) (ROSEMBERG, 2012, p. 22).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, embora o trabalho de Ariès se constitua em um marco, é importante considerar a crítica de Khulmann Jr. (1998) a respeito da análise histórica da emergência do sentimento de infância no Brasil. Ao fato deste já se fazer presente durante o processo de colonização, pelas relações e funções estabelecidas com as crianças indígenas, por exemplo. O autor localiza tanto as distinções de tratamento entre os grupos branco, indígena e negro quanto o sentimento de infância. Especificamente em relação aos descendentes de africanos escravizados vamos verificar aquelas distinções na Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871⁶ que diz o seguinte:

⁶ A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Magestade o Imperador e Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral Decretou e ella Sanccionou a Lei seguinte: Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre. § 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. § 2º Qualquer desses menores poderá remir-se do onus de servir, mediante prévia indemnização pecuniaria, que por si ou por outrem offereça ao senhor de sua mãe, procedendo-se á avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não houver accôrdo sobre o quantum da mesma indemnização. § 3º Cabe tambem aos senhores criar e tratar os filhos que as filhas de suas escravas possam ter quando aquellas estiverem prestando serviços. Tal obrigação, porém, cessará logo que findar a prestação dos serviços das mãis. Se estas fallecerem dentro daquelle prazo, seus filhos poderão ser postos á disposição do Governo. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre. § 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criar-os e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.

Neste sentido, é importante considerar também todo o debate e processo de institucionalização da infância e de determinadas crianças a partir da Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871 (lei do Ventre Livre). O que se observa no texto da lei não é uma preocupação com o “menor” ou com sua mãe, mas a proteção daquilo que o senhor (o patriarca) considerava sua propriedade, tudo que encontrava em seus domínios (terra, instrumentos de trabalho, pessoas). A abolição da escravatura, lei nº 3353 de 13 de maio de 1888, e a primeira constituição republicana de 24 de fevereiro 1891 não estabelecem nenhum tipo de prescrição em relação aos destinos dos desescravizados e seus filhos, portanto, estão em plena consonância com a vigência dos poderes senhoriais e patriarcais. Confundindo-se com a figura do patriarca e sua família, a indistinção que caracterizaria o período não permite a emergência de uma noção de público que extrapolasse os limites do privado, masculino e branco. A expressão dos interesses da família patriarcal, como interesse geral da sociedade, advém da colonização, em que poucos indivíduos tiveram concessão de terras e títulos e passaram a explorar as terras da Coroa como se fossem suas. E neles não se encontram a educação enquanto política pública.

Assim, nos cabe perguntar como e quando se deu o processo de institucionalização da infância no país? Quais diferenças podemos observar no tratamento dado às crianças de grupos de pertencimento étnico-racial e classes distintas? Qual a diferença entre os “Jardins de infância” e as “Creches” em relação às respectivas origens dos grupos que participaram da formação social do Brasil?

Sobre proteção da criança nas Constituições brasileiras

Podemos distinguir três correntes que justificam a proteção destinada à criança, a saber: a) doutrina da proteção integral, partindo dos Direitos da Criança reconhecidos pela ONU, na qual a lei asseguraria a satisfação de todas as necessidades das pessoas de menor idade, nos seus aspectos gerais; b) doutrina do Direito Penal do “Menor”, pela qual o direito só se ocupa do “menor” a partir do momento em que pratique um ato de delinquência; c)

doutrina intermediária da situação irregular, em que os “menores” são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente⁷.

Quadro 1 - PROTEÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES 1824-1988

Ano/período	Proteção à criança/ infância
1824	Não há referência alguma à proteção à criança.
1891	Não há referência alguma à proteção à criança.
1934	<p style="text-align: center;">TÍTULO IV - Da Ordem Econômica e Social</p> <p>Art. 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.</p> <p>§ 3º - Os serviços de amparo à maternidade e à infância, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas.</p>
1937	<p style="text-align: center;">DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA</p> <p>Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, ela fundação de instituições públicas de ensino em todos os</p>
1946	<p style="text-align: center;">TÍTULO VI - Da Família, da Educação e da Cultura</p> <p>Art. 164. É obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo das famílias de prole numerosa</p>
1969	<p style="text-align: center;">TÍTULO IV - DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA</p> <p>Art. 175 - § 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.</p>
1988	<p style="text-align: center;">TÍTULO VIII - Da Ordem Social -</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto</p> <p>Art. 203 - I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;</p> <p>Art. 208 - IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso</p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao</p>

⁷COELHO, BERNARDO L. M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 35 n. 139 jul./set. 1998, pp. 93-108. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r139-07.pdf?sequence=4>

	<p>respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p> <p>§ 1o O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas...</p>
--	--

Fonte – Elaboração dos autores e autoras.

Como podemos observar no quadro acima, as constituições anteriores à 1988 não continham nenhuma provisão específica à criança e infância (1824 e 1891) e as constituições subsequentes (1934; 1937; 1946 e 1969) guardavam linha de continuidade com a defesa dos interesses senhoriais e, posteriormente, oligárquicos. A oligarquia é o governo, ou o controle dele, em que o poder está concentrado nas mãos de pequeno número de indivíduos ou de poucas famílias. Desta forma, apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988, fruto de um processo de mobilização e pressão sociais exercidos sobre a assembleia constituinte de 1987, é que surge tanto uma política de proteção social da criança quanto um conjunto de prescrições que tendem a orientar e aprofundar as lutas dos movimentos sociais por direitos.

No caso específico das prescrições em relação à educação infantil, elas se integrarão legalmente ao sistema de ensino apenas na Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que passa a ser definida como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças até 3 anos e as pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos.

Movimento negro e o ativismo educacional

Do ponto de vista de Silvério (2005), no final do século XX o lugar da diversidade na constituição de uma nova ordem social, cultural e política estava colocada como uma questão de fundo. Sob esse ponto de vista, a Constituição Federal de 1988 refletiria uma transição sociopolítica profunda, nos quais os ideais de uma sociedade homogênea (em sua composição étnico-racial) e harmônica (do ponto de vista aglutinador da ideologia nacional) e cordial (relacionada às relações entre grupos e pessoas) estaria dando lugar a uma sociedade que se entende como complexa, diversa e heterogênea (no aspecto étnico-racial), dissonante (sobre a ideologia nacional) e conflituosa (nas relações entre grupos e pessoas) (SILVÉRIO, 2005).

Desde a abertura política, as ações do Movimento Negro brasileiro foram fundamentais para a construção tanto de um campo normativo favorável ao tratamento das questões relativas, ao pertencimento étnico-racial, quanto na ampliação da compreensão social dos impactos da discriminação racial e do racismo. Em relação à política pública

educacional, é notável um tipo de ativismo político com objetivo explícito de ampliação do acesso e inclusão de conteúdos que dialogassem com o papel da população de origem africana, construída como negra no Brasil.

Segundo Silvério e Trinidad (2012), o período compreendido entre a promulgação da Carta Magna de 88 e da Lei ° 10639/2003 é especialmente importante para a compressão das mudanças sociais contemporâneas. Em um primeiro período (1987-1996), o ativismo negro esteve marcado pela reivindicação do movimento negro frente ao Estado pela valorização da cultura e pelo reconhecimento social da população negra, sobretudo a partir dos debates na Assembleia Constituinte de 1987. Sucederam, posteriormente, com maiores relevâncias, a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB) e, finalmente, pela constituição, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Esses eventos anteriores marcaram uma mudança de uma reivindicação abstrata e cultural pela valorização da cultura negra para uma articulação política material e institucional. Esse segundo período (1997-2004) foi marcado pelos seguintes eventos: os Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata; a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul (2001); e, por fim, a aprovação da alteração da LDB pela Lei n° 10.639/2003 e sua posterior regulamentação. Como consequência desse conjunto de eventos, o Estado passa a reconhecer oficialmente a existência do racismo e da discriminação racial no país e, a partir disso, desde a década de 1990, notam-se diversas ações do poder público para o combate ao racismo e ao preconceito nas escolas.

Em vista disso, a aprovação da Lei n° 10.639/03 e a implementação da Resolução n° 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, iniciam a perspectiva de visibilidade e do reconhecimento desses sujeitos e de suas experiências.

A criança negra na educação

De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual ela é relacionada a baixa-estima em um contexto escolar que não

acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impede de permanecer nesse ambiente, por esse ter como base um único modelo de indivíduo e de cultura. Conforme as pesquisas de Cavalleiro (2000), Algarve (2004) e Souza (2001) na escola é possível encontrar práticas discriminatórias e silenciamentos. Além disso, outros estudos apontam para um currículo conservador e excludente, o qual contribui para o afastamento das questões raciais.

Estudos como os de Jesus (2018) e Santana (2021) apontam que estudantes negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. No entanto, essas pesquisas tem como foco estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As pesquisas na Educação Infantil nos mostram algumas evidências que nos fazem refletir sobre o nosso papel enquanto educadores, nossas concepções e crenças e o reflexo disso na construção da identidade das crianças negras e não-negras.

Com o foco na Educação Infantil destacamos as pesquisas de Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004). A primeira analisa o processo de socialização de crianças pré-escolares (4 a 5 anos), no que se refere às relações étnicas estabelecidas no espaço da escola e no ambiente familiar. Cavalleiro (2000) conclui que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. A segunda pesquisa analisou as práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra. Oliveira (2004) verificou que a questão racial apareceu nas práticas educativas, principalmente, em situações que demonstravam determinado “carinho”, que a autora optou por chamar de “paparicação” por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, “fora” ou excluídas.

As pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática racial no espaço da educação infantil; seja pelo silêncio ou pela oferta de carinho. As concepções e valores das profissionais envolvidas com estas crianças, a mídia em geral são elementos que possivelmente atuam de forma ativa na veiculação e construção de imagens, ideias e ideais estéticos que acabam fortalecendo o grupo brancos e estigmatizando negativamente o negro.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos.

A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos os que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Desta forma, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros — realidade comum no ambiente escolar.

Destacamos o artigo de Rosemberg e Rocha (2007) que de alguma forma corrobora com a nossa classificação ao mostrar que as pesquisas sobre as relações raciais têm se caracterizado como denúncia contra o racismo. Deste modo, o artigo das autoras pretende aprofundar o debate sobre classificação e denominação de cor/raça no Brasil contemporâneo, também trazem para o debate a voz de crianças e adolescentes sobre a denominação de cor/raça entre alunos de escolas públicas paulistanas. Segundo as autoras, o artigo produzido associa dois objetivos, o político: de dar voz e escutar a voz de crianças e adolescentes sobre a pertença racial e o acadêmico: estender o conhecimento sobre o sistema de classificação racial para idades que em regra não são atingidas pelos inquéritos nacionais.

Além disso, segundo os autores, a pesquisa realizada visa contribuir para o volume crescente de estudos sobre relações raciais no Brasil que dedicam pouca atenção às crianças e adolescentes, já que parte substantiva dos estudos sobre crianças negras, no Brasil, preocupa-se com a “produção e reprodução de preconceito racial e seu impacto na construção de sua identidade racial” (Rocha, Rosemberg, 2007, p. 771).

Teses e Dissertações do Catálogo da CAPES

Na busca dos 10 temas⁸ relacionados à infância e à criança na base de dados da CAPES, coletamos os dados referentes à modalidade dos trabalhos produzidos, ao ano de publicação desses trabalhos, à região das Instituições em que foram produzidos e se eram instituições públicas ou privadas. É necessário apontar que não limitamos o recorte histórico nessa etapa da pesquisa por conta da necessidade de construir um panorama histórico geral sobre o tema, além da última década. A partir do levantamento dos 10 temas citados, foi possível encontrar um total de 58.752 trabalhos na biblioteca de dissertações e teses da

⁸Infância; Infância e Discriminação; Infância Negra; Infância e Educação; Infância e Educação Infantil; Educação; Infantil e Discriminação Racial; Criança; Criança Parda; Criança Negra; e Criança Preta.

CAPES somando os resultados, ou seja, sem eliminar as repetições. A partir dos resultados obtidos, constatamos, como esperado, que número de dissertações supera o número de teses, dissertações de mestrado profissional e de trabalhos de conclusão de curso da modalidade profissionalizante.

Criança

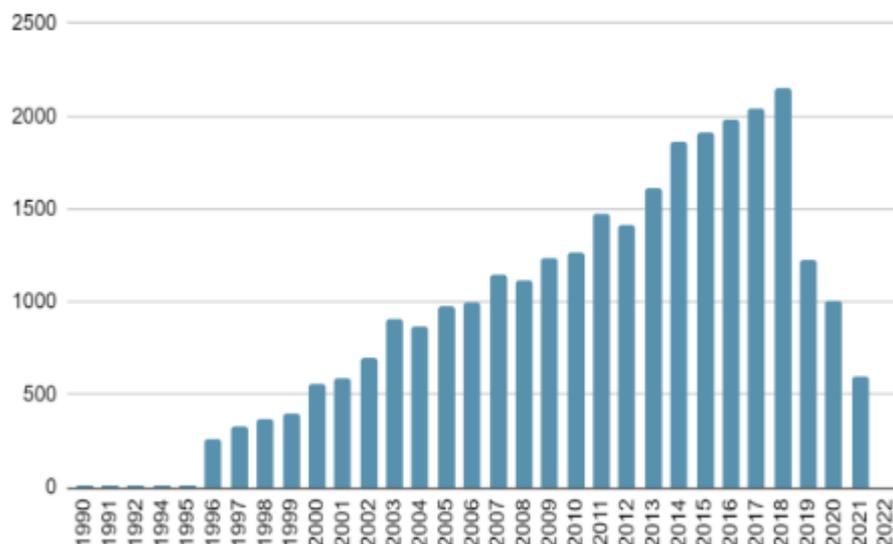
Dos 58.752 trabalhos encontrados no catálogo da CAPES, 28.244 estão relacionados ao tema “*infância*” e 30.508 estão relacionados ao tema “criança”. Os trabalhos produzidos sobre o tema “criança” começam a aparecer no catálogo da CAPES a partir do ano de 1989, tendo um tímido número de produções que começa a crescer também no final da década de 1990. De 2006 em diante esse número começou a crescer de forma bem perceptível, chegando no seu auge entre os anos de 2015 e 2018, chegando a contar com 2146 publicações no ano de 2018. A partir de 2019, esse número começa a ser reduzido, chegando a marca de 599 trabalhos publicados no ano de 2021, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Os trabalhos sobre a temática “*criança*” que estão relacionados a questões raciais apresentam um número bem pequeno de produções. De um total de 30.007 trabalhos referentes ao tema “*criança*”, 287 (1,0%) são referentes à “*criança negra*”, 138 (0,45%) à “*criança parda*” e 77 (0,25%) à “*criança preta*”. No que diz respeito a categoria mais relevante, “*criança negra*”, tem seu primeiro trabalho publicado no ano de 1996 e mantém uma média de 2 trabalhos por ano até 2002, o ano de 2003 conta com 4 produções sobre o tema. A primeira década dos anos 2000 conta com uma média de 2 trabalhos por ano, mas manteve uma constância de publicações sobre o tema. A partir de 2010 essa média sobe para 4 trabalhos por ano. Os anos de 2017 e 2018 foram os anos que contaram com uma maior incidência de trabalhos escritos sobre o tema, com uma média de 10 publicações. Os anos de 2019 e 2020 apresentam uma queda no número de publicações, contam respectivamente com 2 e 3 trabalhos publicados.

A partir do ano de 2002 começam a aparecer publicações sobre “*criança preta*” na base da CAPES. A primeira década dos anos 2000 conta com uma média de 2 trabalhos por ano sobre o tema. Em 2010 houve um aumento no número de trabalhos sobre o tema, os anos de 2015 (10 trabalhos), 2020 (12 trabalhos) e 2021 (10 trabalhos) são os anos com os maiores números de produções sobre o tema. A primeira publicação do tema “*criança parda*” encontrada na biblioteca de dissertações e teses da CAPES data de 2000 e conta com trabalhos publicados até o ano de 2021. Até o ano de 2010 há uma média de duas publicações por ano sobre o tema. De 2011 em diante, essa média sobe para 10 trabalhos por ano. Os anos

que contam com o maior número de trabalhos são 2014 (14 trabalhos), 2019 (16 trabalhos) e 2020 (17 trabalhos).

Gráfico 1 – Busca do termo “criança” no Catálogo da CAPES



Fonte: Elaboração dos autores e autora, 2022.

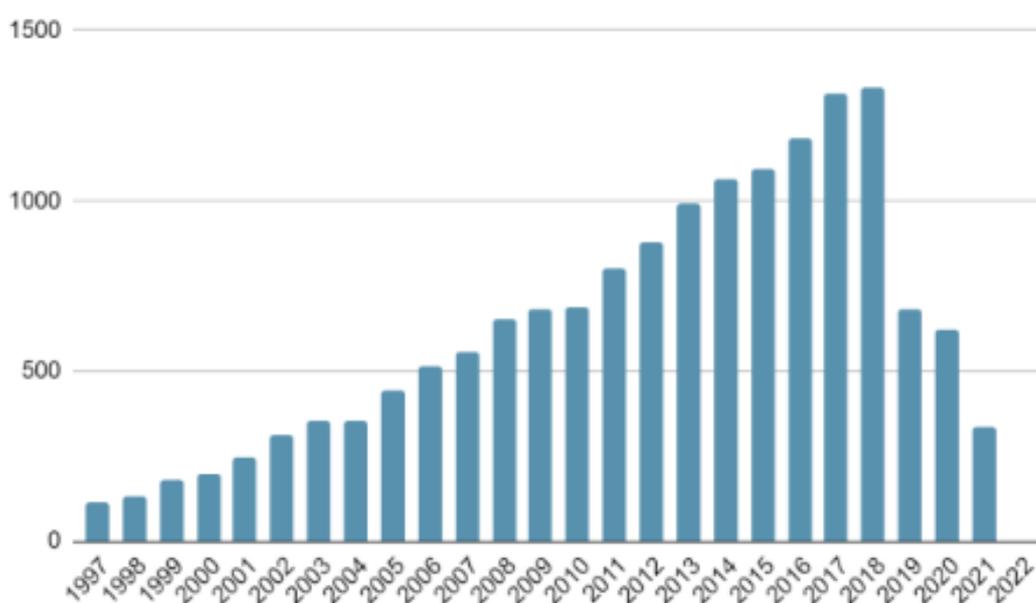
Infância

Nas buscas por palavras-chave, com o termo “*Infância*” recebemos 16.257 trabalhos sobre o tema, 221 (1,4%) dos trabalhos falam sobre “*infância e discriminação*”, 218 (1,4%) abordam a temática “*infância negra*” e somente 9 (0,05%) dos trabalhos se enquadram na temática “*educação infantil e discriminação racial*”. Em contrapartida, as temáticas que não estão inseridas em um recorte racial contam com um número maior de publicações, uma vez que 8769 (54%) trabalhos abordam o tema “*infância e educação*” e 2770 (17%) trabalhos versam sobre “*infância e educação infantil*”.

Quanto ao recorte temporal de publicação destes trabalhos, foi possível observar que o primeiro trabalho produzido sobre o tema “*infância*” catalogado na base CAPES data de 1996. Pensando no recorte racial do tema “*infância*”, foi possível observar que a categoria “*infância negra*” tem sua primeira produção no ano de 2008 e apresenta uma faixa de um ou dois trabalhos produzidos a cada dois anos. A última publicação sobre o tema na base da CAPES é do ano de 2019. O tema “*educação infantil e discriminação racial*”, que conta com apenas nove resultados na base de dados CAPES, tem sua primeira produção datada de 2006 e a

última de 2019. A temática “infância e discriminação” possui trabalhos publicados desde o ano de 1998 na base da CAPES, somando um total de 78 trabalhos e apesar de não apresentar uma linearidade no número de publicações através das décadas, houve trabalhos escritos sobre o tema até o ano de 2021. Entre os anos de 2019 e 2021 houve uma perceptível queda no número de publicações sobre o tema, chegando ao número mínimo de 1 publicação no ano de 2021. As produções sobre a temática seguem um crescimento constante e entre os anos de 2017 e 2018 atingem o seu ponto máximo de produção, na faixa de 1.300 trabalhos produzidos por ano. A partir de 2019, esses números começam a cair e no ano de 2021 apenas 333 trabalhos sobre o tema foram publicados na base da CAPES. Os dados podem ser apreciados no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Busca do termo “infância” na CAPES



Fonte: Elaboração dos autores e autoras.

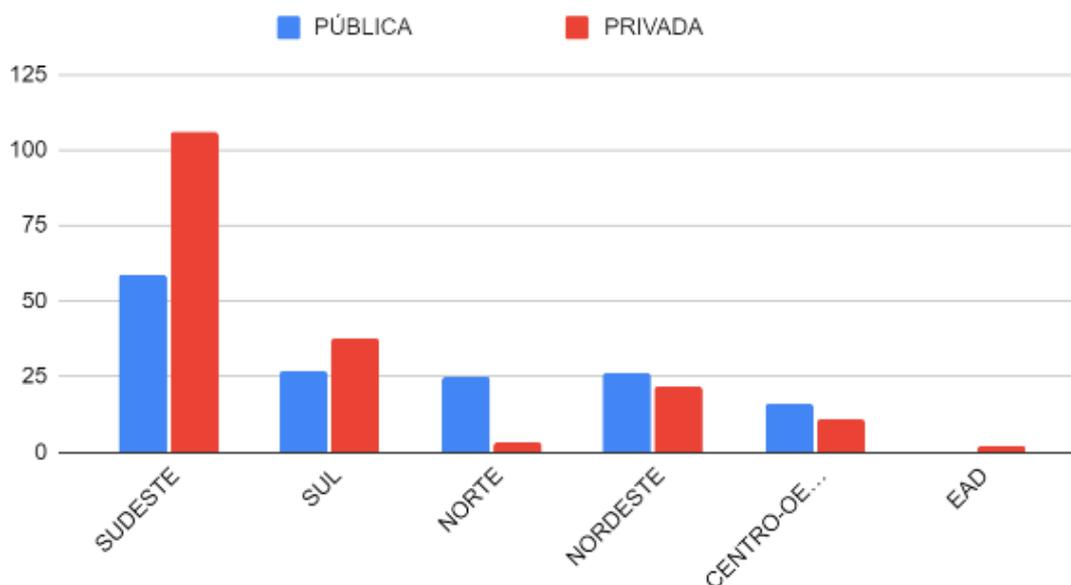
Quanto à região de publicação dos trabalhos sobre o tema “Infância”, foi possível observar que o maior número de produções, assim como o maior número de instituições que produziram sobre o tema, tanto públicas, quanto privadas, se encontram no Sudeste. Independente da palavra-chave, termos em mente as diferentes proporções populacionais das regiões nos ajuda a interpretar esses resultados.

Tabela 1 – Censo demográfico por raça/cor e região do Brasil.

População	Brasil	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
Geral	190.755.799 (100%)	80.364.410 (42,1%)	27.386.891 (14,3%)	14.058.094 (7,34%)	53.081.950 (27,8%)	15.864.454 (8,31%)
Negra	50,7%	43,8%	20,7%	56%	69,2%	73,7%
Branca	47,7%)	54,9%	78,3%	41,5%	29,2%	23,2%
Indígena	0,47%	0,1%	0,3%	0,9%	0,4%	1,9%
Amarela	1,1%	1,1%	0,7%	1,5%	1,2%	1,1%

Fonte: IBGE 2010.

Gráfico 3 – Número de instituições privadas ou públicas na busca por “infância” no Catálogo da CAPES.

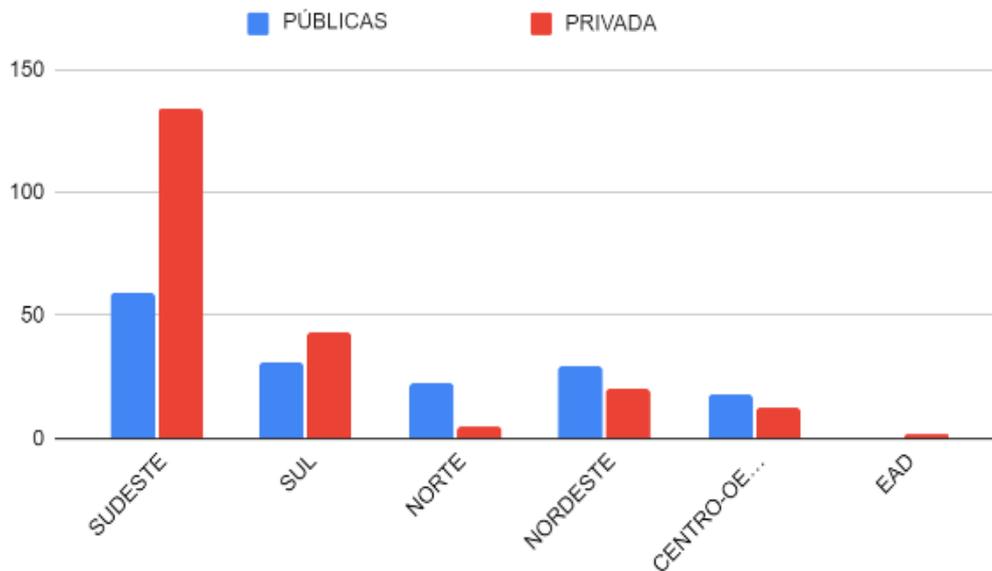


Fonte: Elaboração dos autores e autoras.

As regiões Sudeste e Sul, mas principalmente o Sudeste, se destacam em relação ao número de instituições privadas que produzem sobre o tema. A região que conta com o menor número de instituições privadas é o Norte.

No que se refere ao tema “Criança”, o padrão se repete, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Número de instituições privadas ou públicas na busca por “criança” no Catálogo da CAPES



Fonte: Elaboração dos autores e autoras.

Interessante de ambos os gráficos é observar que as instituições de ensino superior privado são majoritárias no Sul e no Sudeste, indicando uma absorção do mercado sobre o tema nessas regiões. Por outro lado, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, são as instituições públicas que ocupam esse espaço de debate. Esse padrão merece uma melhor análise em outras etapas da pesquisa, em que poderemos avançar nas investigações comparativas por região.

Já no que diz respeito a área de concentração dos trabalhos escritos sobre “criança” que se encontram na base da CAPES, observamos que a maior parte dos trabalhos (43,70%) sobre o tema se enquadram na área de Ciências da Saúde, seguido da área de Ciências Humanas e Sociais (somadas as duas, 42,70%), como é mostrado no gráfico a seguir. Já em relação aos trabalhos sobre “infância”, o maior número de trabalhos escritos sobre o tema se enquadra na área de Ciências Humanas e Sociais (52,10%), quase o dobro dos resultados na área de Ciências da Saúde (28,10%).

Conclusão e próximos passos

A título de conclusão deste capítulo, assinalamos que os resultados que aqui se encontram são preliminares e precisarão ser analisados à luz dos outros resultados. Nas próximas etapas iremos realizar as seguintes ações: Percurso 1 - investigação da agenda

internacional para a infância e relações étnico-raciais, a partir dos Correios da UNESCO e sua incorporação no cenário nacional; Percurso 3 - aprofundar a análise comparativa do campo da infância e relações étnico-raciais entre Brasil e Estados Unidos, por meio da comparação dos resultados na base brasileira *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da norte-americana *Education Resources Information Center* (ERIC); Percurso 4 - Analisar a representação da criança e infância negra na mídia jornalística brasileira.

Referências

ALGARVE, A. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: *Contexto*, 2000.

FRANCA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedicta. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. **Psicologia**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 293-323, jul. 2002. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492002000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 set. 2022. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v16i2.482>.

FRANCA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedita. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 4, p. 705-720, out. 2004. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SANTANA, Enzo Vinícius dos Santos. **Relações entre evasão escolar, racismo e linguagem**. 2021. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.

SANTIAGO, Flavio e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade** [online]. 2021, v. 42 [Acessado 4 Setembro 2022], e239933. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.239933>>. Epub 05 Mar 2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.239933>.

SILVÉRIO, V.R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p.108.

SILVÉRIO, Valter Roberto e TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 120 [Acessado 15 Outubro 2022] , pp. 891-914. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300013>>. Epub 24 Out 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300013>.

SOUZA, E. F. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLERO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001

STEWART, Mary Lou. A Child's First Steps: Some Speculations. **Childhood Education**, 47, 6, 290-295, Mar '71.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. O surgimento do movimento #blacklivesmatter [vidas negras importam]. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.22 n.40, p.108-123, jan./jun. 2018.

INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL, RACISMO E VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Adeildo Vila Nova
Doutorando em Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
adeildovilanova@yahoo.com.br

Os brancos retirando os negros da África não previam que iam criar o racismo no mundo, que é problema e dilema. Eu lia o livro, retirava a síntese. E assim foi duplicando o meu interesse pelos livros. Não mais deixei de ler.
Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

Introdução

A infância negra no Brasil foi e ainda é atravessada por uma série de circunstâncias que a expõe aos mais diversos fatores de riscos. Riscos estes resultantes em diversas violações dos seus direitos fundamentais estabelecidos em estatutos legais como a Constituição Federal de 1988, culminando na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Partimos da ideia de que o racismo é um dos fatores que agravam seriamente as condições socioeconômicas dessas crianças e conseqüentemente as violações sofridas.

Apontamos neste capítulo que, entre esses direitos violados, a educação se coloca como algo ainda pouco discutido, especialmente quando nos referimos especificamente à educação de crianças negras; haja vista o histórico de exclusão escolar desse segmento populacional, o qual se estabeleceu ainda no Brasil colonial, mas que ainda é recorrente na atualidade, como descortinaremos no desenvolvimento desse estudo.

Iniciativas como a da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) se colocam como uma ferramenta importante para estabelecer um currículo apropriado e que garanta o respeito às diversidades históricas e culturais dos povos constitutivos do nosso país, com destaque para o povo negro que fundou as bases para o Brasil que temos hoje. Levar essa perspectiva na nossa formação sócio-histórica é fundamental para entender nossas origens e valorizar quem, de fato, carregou e carrega esse país nas costas.

Nesse sentido, a educação antirracista se consolida como uma importante iniciativa, a qual pode congrega os mais diversos segmentos e aspectos da nossa sociabilidade e deslocar para o campo educacional as discussões há tempos defendidas e difundidas nos movimentos

negros organizados. Pensar a educação antirracista é pensar a partir de uma nova perspectiva de análise: o negro torna-se protagonista e não apenas meros objetos da elite escravista brasileira — como costumamos aprender nas escolas. A educação antirracista nos possibilita entender a população negra, mesmo escravizada, como sujeitos ativos que construíram sua própria história com muita luta e resistência contra a escravização que lhes era imposta.

Para este estudo, considerando sua dimensão política e ideológica, optou-se, não à toa, pelo método do materialismo histórico-dialético em Marx, pois

[...] nos desafia a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘dever’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo. (Lima e Miotto, 2007, p. 39).

Nessa mesma perspectiva, decidiu-se pela pesquisa bibliográfica, metodologia que se coloca como uma estratégia importante para a obtenção das informações e das relações necessárias para o estabelecimento de uma análise crítica que considere a totalidade do objeto de estudo. Mas não podemos confundir pesquisa bibliográfica com revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Lima e Miotto (2007, p. 38) apontam muito bem as diferenças entre uma e outra.

[...] falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

A partir de uma bibliografia criticamente selecionada, analisamos a infância negra no Brasil a partir da perspectiva de uma educação antirracista para apontar os desafios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), considerando as implicações do racismo nesta dinâmica e realidade social e a sociabilidade engendrada no nosso país considerando a nossa formação sócio-histórica que tem como base fundadora as relações de uma nação colonizadora e escravista.

Desenvolvemos nossa reflexão apontando alguns elementos que traduzem, em certa medida, o apagamento das crianças e da infância negra no nosso país, analisando a escassa bibliografia sobre a temática ou a existência de uma literatura onde o destaque é dado às crianças da casa-grande e não das senzalas, dos quilombos, ou na nossa contemporaneidade, das favelas brasileiras.

Trazemos algumas discussões sobre os impactos do racismo nas infâncias e juventudes brasileiras apresentando alguns dados estatísticos sobre as condições sociais específicas às quais a juventude e a infância negra estão expostas e reafirmando o abismo social que essa

população infantojuvenil, mas não somente, se encontra e as consequências dessa exposição às mais diversas expressões da violência no nosso país.

Procuramos estabelecer uma relação entre essas violências e a violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes como o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho; todos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando o racismo como um fator preponderante para essas violações, haja vista os dados estatísticos apresentados que colocam a infância negra em um lugar de extrema exposição a riscos sociais como exploração do trabalho infantil, por exemplo.

A educação e a infância negra no Brasil aparecem numa análise das dificuldades e dos obstáculos impostos à população negra para o acesso à educação e os impactos desses obstáculos na formação educacional de negros e negras do nosso país, especialmente as crianças negras. Analisamos ainda o quanto essas políticas educacionais implantadas no Brasil colonial contribuíram para a reprodução do racismo e conseqüentemente para a exclusão da população preta e pobre na contemporaneidade.

Apontamos a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) trazendo um pouco do histórico da sua implantação no Brasil, bem como o pioneirismo dessa iniciativa a partir da reivindicação dos movimentos negros organizados que passaram a conduzir a luta no sentido da inclusão racial da população negra nos diversos segmentos que constituem a nossa sociedade.

A educação antirracista também é um ponto fundamental que abordamos neste estudo tendo em vista a importância dessa educação como um mecanismo indispensável para o combate ao racismo, nas suas mais diversas expressões; o enfrentamento à exclusão escolar que entendemos estar fortemente ligado ao racismo sofrido pelas crianças negras no ambiente escolar; bem como a eliminação do trabalho infantil que também se coloca como uma agravante nas causas do abandono escolar pelas crianças negras pelo Brasil afora.

O apagamento de crianças negras no Brasil como expressão do racismo

A infância negra no Brasil há muito é negligenciada tanto no seu contexto sócio histórico quanto educacional. Do ponto de vista sócio histórico percebe-se um processo de invisibilização recorrente desde a colonização. Milhares de crianças foram escravizadas no nosso país, mas na nossa historiografia esse aspecto ainda é pouco explorado. Um número

ainda muito incipiente de obras literárias discute os processos de escravização das crianças negras no nosso país.

No livro “História das crianças no Brasil”, organizado pela professora Mary Del Priore (2018), dos quinze artigos do livro — analisando o seu sumário —, apenas dois discutem a questão da criança negra e escravizada no Brasil. Com o título “Crianças escravas, crianças dos escravos”, de Ana Maria Mauad, no qual essa questão aparece mais explicitamente. E no artigo: “Criança esquecida das Minas Gerais”, de Julita Scarano, que aborda a comercialização de crianças negras e as funções que exerciam naquele período. Os demais se referem às crianças de elite, nas embarcações, na relação com os jesuítas.

Um pouco mais adiante, é lançado o livro “História Social da Infância no Brasil” organizado pelo professor Marcos Cezar de Freitas (2003), e nenhum título no sumário, sequer, cita a questão da escravização das crianças, embora alguns títulos tragam discussões no que se refere à temporalidade dos séculos XVI ao XX. Novamente, a cor das crianças é omitida, o que traz consequências importantes como: o apagamento e a invisibilidade dessa população negra infantil à época. Esse sumiço da cor em documentos da segunda metade do século XIX foi percebido e denunciado pela professora Hebe Mattos (1998) em sua importante obra Das cores do silêncio.

Se pensarmos nas crianças que estão sobrevivendo em situação de rua: Quem são essas crianças e em que condições elas vivem? Apesar da sua sobre-representação nesses espaços, contraditoriamente são invisibilizadas. O apagamento da sua história e dos processos sócio-históricos de formação do nosso país que as submeteram a essas condições pouco são discutidos, muito menos enfrentado pelos poderes constituídos do nosso país.

Predominam nas ruas crianças e adolescentes do sexo masculino (71,8%). A faixa etária predominante é entre 12 e 15 anos (45,13%). Quase metade das crianças e dos adolescentes em situação de rua (49,2%) se declarou parda ou morena e se declararam negros 23,6%, totalizando 72,8%, proporção muito superior à observada no conjunto da população. (Conanda, 2012).

Crianças também foram escravizadas, mas nas histórias sobre a infância brasileira isso passa de forma muito discreta e sem o devido destaque, tendo em vista a importância dessa força de trabalho infantil durante o período de escravização dos negros. Esse trabalho se dava nas plantações, mas não somente. O trabalho doméstico infantil era muito comum entre as crianças negras escravizadas, especialmente as meninas negras.

No espaço doméstico, meninos, e, sobretudo meninas, desempenhavam toda sorte de tarefas: servir a mesa, varrer, costurar, recolher cinzas do fogão, carregar água, limpar urinóis, banhar senhores e seus filhos, ajudá-los a se vestir, espantar as moscas que os atormentavam, embalá-los no vaivém das redes, tudo aquilo que, enfim, que seus braços de força, ainda modesta, pudessem suportar – e, não raro, até mais do que isso. (Schwarcz e Gomes, 2018, p. 170).

Percebe-se uma reiteração das condições precárias de vida dessa população infantil negra na contemporaneidade. Não é difícil encontrarmos nas ruas das grandes cidades famílias negras que precisam fazer malabarismos para garantir o mínimo possível para a manutenção da sua própria vida; e as crianças negras não estão excluídas dessa dinâmica. Ao contrário, são extremamente inseridas nesses contextos e de forma muito precarizada, haja vista o agravamento das condições objetivas de vida da população negra, especialmente agora em que estamos tentando sair de uma pandemia, a COVID-19, que devastou a população mundial e potencializou as expressões do racismo, causando um empobrecimento ainda maior nas populações mais vulnerabilizadas como as negras e indígenas da classe trabalhadora.

Racismo e seus impactos na juventude e infância negra no Brasil

Pensar o racismo no Brasil é um grande desafio considerando o processo histórico de colonização e escravização que mancham a nossa formação sócio-histórica e que a elite burguesa, ou aburguesada, do nosso país insiste em não reconhecer sua existência e as consequências nefastas sobre a vida de trabalhadoras/es negras/os brasileiras/os. Especialmente quando ainda pouco se discute, em termos acadêmicos, políticos e sociais, a incidência do racismo e suas consequências na infância negra brasileira.

As discussões sobre o racismo no Brasil se configuram numa arena de disputas ideológicas, políticas e acadêmicas. São inúmeras as tentativas de conceituar, de buscar termos que sintetizem e expliquem de maneira objetiva a questão racial e seus desdobramentos na vida cotidiana e objetiva da população brasileira (Santos, 1984; Guimarães, 2009; Carneiro, 2011; Almeida, 2021).

O fato é que a população negra brasileira é o principal segmento populacional, o qual sofre os impactos do racismo; nas suas mais diversas expressões que constituem a nossa sociabilidade, especialmente marcada por relações de poder, hierarquizadas a partir do dito padrão europeu em que a superioridade branca, ou seja, a considerada humana, é estabelecida como norma e as demais expressões e singularidades constituintes da nossa sociedade é tida sempre como o outro, não humano e, portanto, passível de ser discriminado, explorado, preso, assassinado, especialmente a juventude e a infância negra do nosso país.

As estatísticas comprovam o lugar de privilégio dessa branquitude, ao mesmo tempo em que revelam as diferenças abissais em relação aos negros e o lugar de desproteção em que se encontra essa população. Negros/as são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Segundo o Atlas da Violência (2019), em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram

pretas ou pardas — o equivalente a 49.524 vítimas. A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Negros também são maioria entre os que morrem em decorrência de ações de agentes de segurança do Estado. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), 74,5% das pessoas assassinadas em intervenção policial são pretas ou pardas.

As mulheres negras são vítimas mais recorrentes de homicídios. Segundo o Atlas da Violência (2019), a taxa de assassinatos dessas mulheres cresceu 29,9% de 2007 a 2017. No mesmo período, o índice de homicídio de mulheres não negras cresceu 4,5%. As mulheres negras são o principal grupo de risco nos casos de feminicídio. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019) mostram que 61% das mulheres que sofreram feminicídio no Brasil eram negras.

Os negros são a maioria entre as pessoas presas no Brasil. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização (DEPEN, 2017), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, aponta que 61,6% dos detidos no país eram pardos ou pretos em junho de 2017 (dados mais recentes disponíveis). Os brancos representavam 34,38% dos presos. 64,1% das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil são negros. 83,5% das vítimas de homicídios de 10 a 19 anos são negros.

Conforme o UNICEF, as crianças e adolescentes ainda representam um percentual grande dos brasileiros: são 53,7 milhões de meninos e meninas que precisam ter seus direitos garantidos. Para o UNICEF, a face mais trágica das violações de direitos que afetam meninos e meninas no Brasil são os homicídios de adolescentes: a cada hora, alguém entre 10 e 19 anos é assassinado no País [estimativa do UNICEF baseada em dados do Datasus (2018)] — quase todos meninos, negros, moradores de favelas.

Para o professor Silvio Almeida (2021, p. 50), no que se refere à perspectiva estrutural do racismo, ele “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ (grifos do autor) com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. (Almeida, 2021, p. 52) infere que “o racismo pode ser desdobrado em processo político e processo histórico”.

Violação dos direitos das crianças e das/os adolescentes como expressão do racismo estrutural

Os direitos fundamentais das crianças e das/os adolescentes estão instituídos no Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) por meio da Lei Federal n.º 8.069, de 13 de

julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e à/ao adolescente (art. 1º). Este instituto legal considera criança a pessoa até doze anos incompletos, já adolescente é considerado aquela pessoa entre doze e dezoito anos (art. 2º), acrescentando em seu parágrafo único que, excepcionalmente, poderá ser aplicado às pessoas entre dezoito e vinte e um anos. O ECA deriva da Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã, pela importante difusão dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, além de promover a participação popular.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, 1988, art. 227).

Expressos em lei, um rol de importantes mecanismos de proteção às crianças e às/aos adolescentes estão instituídos, porém, na prática, há de se considerar um abissal descompasso entre a letra da lei e a realidade vivenciada cotidianamente pelas crianças e adolescentes no nosso país. Especialmente quando os indicadores sociais são analisados a partir de uma perspectiva crítica em que as relações de raça, classe e gênero são consideradas categorias fundamentais; entendendo que estas são fundantes da sociabilidade brasileira e consequentemente apontando as desigualdades estruturais entre ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos — expressas pelo racismo, machismo entre outras formas de opressões constituintes das sociedades, calcadas no sistema capitalista de produção e reprodução da vida e dos/as sujeitos/as sociais.

Neste contexto, o racismo, nas suas dimensões expressas anteriormente, se constitui como um dos principais fatores de exposição das crianças negras às circunstâncias de extremas violências que condicionam suas formas de viver e de estar no mundo no qual a cor da sua pele se torna, por um lado, alvo da violência policial, sexual, entre outras; e, por outro lado, o segmento populacional menos atendido pelas políticas públicas que garantam a efetividade dos seus direitos fundamentais, bem como à proteção contra essa infinidade de violências e opressões sofridas.

Esse elemento do racismo, da desigualdade racial, é um elemento que o país ainda não superou. É um dos motivos é porque o Brasil é um país que demorou a admitir que existe discriminação racial. Tivemos uma ideologia de uma pseudodemocracia racial, quando todos os conteúdos escolares e referências de acesso a políticas públicas são brancos. (Volpi, 2020 apud Lisboa, 2020, online).

Percebe-se uma reprodução perversa de mecanismos de exclusão de crianças e adolescentes negras/os do seu processo de inserção e de sociabilidade, e do não atendimento

às suas necessidades e direitos fundamentais por meio da negação da sua existência como protagonista da sua própria história, ao passo que *super* expõe seus corpos a processos de violências, as mais diversas, e a processos de *super* exploração da sua força de trabalho e, conseqüentemente, a cooptação da sua dignidade como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento. Para Volpi (apud Lisboa, 2020, on-line) “o maior dos desafios para fazer valer esses direitos no Brasil é a desigualdade, e, entre as diversas formas em que ela se apresenta no país, destaca-se o racismo”.

Direito à vida e à saúde

Recordo quando minha mãe teve uma menina. Nasceu morta e podre, com as carnes desligando-se dos ossos. As pessoas que iam visitá-la saíam vomitando e comentando: “eu nunca vi ninguém nascer assim”. Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (ECA. art. 7º). Neste artigo é assegurada a proteção à vida e à saúde das crianças e das/os adolescentes por meio de políticas públicas que garantam o seu nascimento e desenvolvimento dignos, mas a realidade que se apresenta nos dão conta de que essa dignidade no nascimento e no desenvolvimento estão muito longe de serem alcançadas.

Os trabalhos pioneiros desenvolvidos no NEPO/UNICAMP, valendo-se de técnicas indiretas para o cálculo da mortalidade infantil, permitiram apontar um diferencial sistemático na mortalidade de menores de um ano, dependendo da raça/cor no Brasil, mesmo controlando as variáveis reconhecidas como condicionantes socioeconômicas deste evento. (Cunha, 2003, p. 12).

Em tempos de pandemia de COVID-19, a população preta, pobre e periférica foi a que mais sofreu os impactos das medidas de proteção contra a doença, tendo em vista os rígidos protocolos de saúde, que tem no isolamento social sua principal estratégia. As condições precarizadas de sobrevivência dessa população não oferecem nenhuma condição de cumprimento do isolamento social. Moradias muito pequenas, insalubres e em territórios com pouquíssima infraestrutura de saneamento básico impõem esse segmento populacional às principais formas de contaminação da síndrome respiratória aguda grave, popularmente conhecida como *Covid*. Além da necessidade de se manter trabalhando, pois, a grande maioria dessas famílias são chefiadas por mulheres, empregadas domésticas que têm seu salário como a única fonte de renda responsável pela manutenção da família. Nota-se um destaque para as crianças negras nos indicadores sobre mortes por Covid-19.

Com base nos dados do SIVEP Gripe (Sistema de Informação da Vigilância Epidemiológica da Gripe), do Ministério da Saúde, o levantamento aponta que desde o início da pandemia, 57% das crianças de até dois anos que morreram pela covid-19 no Brasil eram negras. As crianças brancas totalizaram 21,5%, seguida pelas amarelas (origem asiática), com 0,9%. Sendo que 16% não tiveram a raça identificada. (ALMA PRETA, 2022).

Se pensarmos sobre as violências resultantes nas mortes de crianças e de adolescentes no Brasil, nos chama a atenção o grande número de homicídios causados pela violência policial que atingem especialmente este público infantojuvenil. São vidas ainda em formação, que são ceifadas diariamente por instituições que, em tese, deveriam proteger esse segmento populacional, mas, contrariamente, têm contribuído cada vez mais para as estatísticas do genocídio da população negra, projeto de necropolítica em curso no nosso país.

Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade

[...] se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos dos senhores [...]. Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (ECA. art. 15). Este artigo, pelo seu contrário, nos faz pensar sobre as constantes violações dos seus direitos fundamentais em curso no nosso país. Não é difícil exemplificarmos por meio da violência e exploração sexual de crianças, inclusive as negras e especialmente do sexo feminino, mas não somente, pois também há registros de violência e exploração sexual contra meninos. Durante esta pandemia de COVID-19 evidencia-se uma ligeira diminuição dos registros dos casos, mas especialistas atribuem esta diminuição ao fato de que estas violências acontecem principalmente no âmbito doméstico e que, na verdade, o que está havendo é uma grande subnotificação desses casos. Cunha (apud Lisboa, 2020, on-line) alerta que “as crianças serão as maiores vítimas indiretas da pandemia no médio e longo prazo” e acrescenta que “A criança está sofrendo sozinha em casa. O abusador está lá, e ela não tem a quem recorrer.”

Os registros de violência contra crianças caíram 18% em março em relação ao mesmo mês do ano anterior. Como a gente sabe que 90% das violências contra a criança acontecem no ambiente doméstico, o que está acontecendo é uma grande subnotificação. Os atores sociais que fazem a denúncia não estão fazendo, porque são justamente os professores, educadores e profissionais de saúde. É gravíssima a situação. (Cunha, 2020 apud Lisboa, 2020, on-line).

O direito à proteção contra a violência física e/ou psicológica necessita do envolvimento e comprometimento de diversos atores, tendo em vista as suas peculiaridades e

especificidades. Uma violência que se dá especialmente no âmbito doméstico precisa ser observada com bastante atenção, já que, na maioria das vezes, a vítima está exatamente sob os cuidados do seu abusador/violentador. Especialmente durante a pandemia COVID-19, momento em que o isolamento social foi a principal medida sanitária para evitar o contágio, o que deixou as crianças ainda mais expostas a esse tipo de violência.

Direito à convivência familiar e comunitária

Eu não queria que a minha mãe morresse, porque as crianças que ficavam sem as mães iam residir com outras famílias e perdiam a liberdade. Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral (ECA. art. 19). Apesar do direito à convivência familiar e comunitária expresso neste instituto legal de proteção às crianças e às/aos adolescentes, o que sabemos é que cada vez mais crianças estão sendo retiradas de suas mães e dos seus pais pelo simples argumento de pobreza, quando esta não pode ser considerada razão e/ou motivo para destituições do poder familiar. A retirada de filhas/os de mães e de pais pobres tem sido cada vez mais usada como forma de punição a estas famílias, bem como alimentar o banco de dados com crianças em condições de acolhimento institucional e/ou colocadas à disposição para colocação em famílias substitutas em adoção.

Refletir sobre acolhimento institucional no Brasil é também se debruçar sobre as condições de sobrevivência e de uma forma particular de sociabilidade das crianças negras, marcada socialmente por uma série de violações de direitos e de garantias fundamentais estabelecidas e amparadas pelo ECA em seus inúmeros dispositivos — como do direito ao acolhimento institucional. Afirmativa corroborada pelo jurista Silva Júnior (2016, pp. 15-16), chamando nossa atenção para dizer que “merece realce também o fato de que o ECA assegura às crianças e aos adolescentes o direito ao acolhimento (institucional e familiar)” asseverando que o ECA “prevê que ‘acolhimento’ significa, entre outros predicados, o respeito à identidade cultural e étnica da criança.” (grifos do autor). Mas como pensar um espaço ou instituição que tem o dever legal e ético de proteger, mas que, na prática, acaba por violar ainda mais seus direitos? Como entender a ação estatal que se utiliza da prerrogativa de interferir nas estratégias de sobrevivência e formas de resistência e de ser e estar no mundo das pessoas sob o argumento e culpabilização das/os trabalhadoras/es de não protegerem suas/seus filhas/os se sob a sua responsabilidade a desproteção continua sendo uma constante?

Percebe-se, inevitavelmente, que há um componente racial importante nestas ações, sob responsabilidade central do Judiciário, pois é sabido que entre as crianças que em instituições de acolhimento, as crianças negras são, de longe, a grande maioria. De acordo com dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), plataforma do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), atualizada em tempo real e acessado às 20h47m do dia 28 de agosto de 2022, o número de crianças acolhidas no Brasil, em números absolutos, é de 30.302. Desse total, 15.068 (49,8%) são do sexo masculino e 15.214 (50,2%) do sexo feminino. Quando analisamos os dados com os dados de raça/etnia, a distribuição fica da seguinte forma: 4.957 (16,4%) de crianças brancas; 8.186 (27,0%) de pardas; 2.349 (7,8%) de pretas; 139 (0,5%) de indígenas e a grande maioria de “não informada” de 14.603 (48,2%). Conforme a metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se somarmos as crianças pretas e as pardas, totalizamos as crianças negras que, sendo assim, representam 10.535 (34,8%) do universo das crianças acolhidas no nosso país. O que mais nos chama a atenção é que quase a metade das crianças acolhidas não consta a informação sobre sua raça/cor/etnia. O que nos coloca um grande desafio: o de garantir que estas informações sejam registradas a fim de que possamos estabelecer um perfil o mais fidedigno possível das crianças que estão em instituições de acolhimento institucional no Brasil. A região sudeste conta com 14.522 crianças acolhidas, com destaque para o estado de São Paulo que mantém 8.814 crianças acolhidas.

Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Os pobres completavam o quarto ano e recebiam o diploma. As crianças ricas prosseguiram os estudos. Os pobres não tinham possibilidades de estudar nem o curso ginasial. E quantos meninos pobres choravam porque queriam estudar! E quantos meninos ricos choravam porque não queriam estudar. Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (ECA. art. 53). A premissa que se coloca como principal neste artigo é a do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, mas como pensar sobre a realização desses direitos sem garantir o mais fundamental de todos que é a vida, ou mesmo a comida, pois sabemos haver crianças pelo Brasil afora morrendo de fome.

Neste cenário de tantas violações e precarização da vida, os direitos elencados neste tópico tornam-se artigos de luxo, privilégios de pouquíssimas pessoas deste país. "Uma criança negra tem três vezes mais possibilidades de abandonar a escola que crianças não negras" (Volpi, 2020 apud Lisboa, 2020, on-line). Dados da UNICEF dão conta de que

“64,1% das crianças e adolescentes em trabalho infantil em 2016 eram negros, assim como 82,9% das vítimas de homicídios entre 10 e 19 anos e 75% das meninas que engravidam entre 10 e 14 anos” (Lisboa, 2020, on-line).

A violação do direito à educação às crianças negras no Brasil nos remete ao período colonial escravista da segunda metade do século XVII, mais especificamente no ano de 1854, por meio do Decreto n.º 1.331 que instituía o ensino obrigatório simultaneamente, no seu artigo 69, proibia a participação de escravizados e versava sobre o seguinte: “não serão admitidos, nem poderão frequentar a escola: os meninos que padecerem [de] moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados, os escravos”. Além das/os escravizadas/os, quem mais poderia não ter acesso à saúde senão os/as filhos/as dos escravizados? Mais um instituto legal que tem explicitamente as crianças negras como seu principal alvo. “Desde o início, a história é marcada pela desigualdade no acesso da população negra ao sistema educacional e, conseqüentemente, à qualificação profissional e acesso ao mercado formal de trabalho” (Santos, 2020, p. 34).

Direito à profissionalização e à proteção no trabalho

Uma das famílias ricas, das que criavam enjeitados para tratarem dos porcos e galinhas, varrerem a casa, arrumá-la, fazerem compras e a comida. Era proibido ter escravos, então eles pegavam uns negrinhos para cria-los. Um infeliz que ia crescer sem instrução. Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz. (ECA. art. 60). Contrariamente ao que preconiza este artigo, o trabalho infantil no nosso país tem se constituído como uma doença/chaga social, o qual atravessa séculos da nossa história. Originado desde o período escravista em que crianças negras eram escravizadas e de maneira cruel e, muitas vezes, involuntariamente, tendo em vista que muitas delas, pela pouca idade, eram obrigadas a acompanhar suas mães também escravizadas e, conseqüentemente, sua força de trabalho infantil também era explorada, aumentando assim os lucros dos senhores de suas mães. Especialmente após a Lei do Ventre Livre em que:

[...] o Estado quando ficava com as crianças podia entregá-las para associações que se utilizariam gratuitamente dos serviços prestados por esses até completarem 21 anos. Ou seja, as crianças a partir de 8 anos eram obrigadas a trabalhar para o proprietário da mãe ou para associações de “caridade” indicadas pelo Estado até completarem 21 anos. (Santos, 2020, p. 36, grifos da autora).

Percebe-se, na atualidade, a continuidade desse processo de opressão e exploração da força de trabalho infantil das crianças negras e sua atualização pelas atuais formas de precarização da força de trabalho e da busca incessante dos donos dos meios de produção por

lucros crescentes, indo até as últimas consequências para conseguir seus objetivos econômicos e financeiros com a utilização dessa força de trabalho infantil.

Os dados de trabalho infantil no Brasil mostram que as crianças negras representam 62,7% da mão de obra precoce no país. Quando se trata de trabalho infantil doméstico, esse índice aumenta para 73,5%, sendo mais de 94% meninas. Esses números só começaram a ser apresentados nas últimas pesquisas, mas podem ser explicados por um olhar histórico, segundo especialistas que trabalham com o tema. (Dias, s.d., on-line).

De acordo com Santos (apud Dias, s.d., on-line) “A questão é permeada por um racismo estrutural, uma vez que pessoas negras, escravizadas e libertas, não tiveram inserção de trabalho, de maneira digna, com direitos assegurados, com estrutura mínima que permitisse acesso aos demais direitos”.

Educação e a infância negra no Brasil

Como pudemos observar anteriormente, a educação é um dos principais direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e por mais que seja um dos principais direitos, ele aparece em quarto lugar, alinhando à cultura, ao esporte e ao lazer, na lista com os demais direitos fundamentais. Direitos estes reiterados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. É claro que não especifica essa educação como sendo para a infância negra, embora quando da aplicação da educação no Brasil, os negros, incluindo as crianças, foram veementemente proibidos de frequentarem a escola. Ao relatar a proibição de acesso das crianças escravizadas, Del Priore (2000, p. 236) afirma que “a desigualdade social e racial inscrevia-se, portanto, nas origens do ensino público que não era para todos, mas para alguns”.

Importante notar o quanto a educação para a população negra, quando esta existia, estava intrinsecamente atrelada ao trabalho. Para Santos (2020, p.34), “desde o início, a história é marcada pela desigualdade no acesso da população negra ao sistema educacional e, conseqüentemente à qualificação profissional e acesso ao mercado formal de trabalho”.

Vemos que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. (Santana, 2006, p. 34).

Essa relação intrínseca entre trabalho e escola entre as crianças negras ainda pode ser observada no cotidiano dessas crianças na contemporaneidade. Um cotidiano marcado pela exploração da força de trabalho infantil e pela ausência ou disponibilização inadequada da educação a esse segmento populacional que segue sendo prejudicado pelas políticas públicas educacionais e sociais. Um cotidiano atravessado pelas necessidades básicas como

alimentação, por exemplo, para manutenção da própria vida, bem como da vida dos seus familiares, também marcada pela superexploração comum da sociabilidade do modo de produção capitalista ao qual estamos inteiramente inseridos. O relato abaixo nos dá a dimensão da exposição de crianças negras às condições de extrema exploração e descaso das autoridades como se fossem naturais. Crianças negras têm sua força de trabalho explorada enquanto crianças não-negras saem da escola particular para o seu descanso diário em seus carros e casas luxuosas.

Dia de semana em uma cidade como São Paulo, por volta do meio-dia. Uma cena que se “naturalizou” é meninas e meninos de dez anos ou até menos vendendo doces ou limpando vidros de automóveis nos cruzamentos das ruas. A cor dessas crianças é negra. E se andarmos para determinados lugares, particularmente onde existem escolas particulares, vemos crianças brancas saindo alegremente das aulas e entrando em carros particulares dos seus pais, indo para casa descansar. (Oliveira, 2021, p. 59, grifos do autor).

Como podemos observar, os impactos desse racismo, que é estrutural e estruturante, mecanismo indispensável para o controle, disciplina e acomodação desses corpos negros no sistema capitalista de produção, são vistos e vivenciados cotidianamente em vários segmentos populacionais negros e os impactos na população infantojuvenil, especialmente às crianças negras, não poderiam ser diferentes.

Quando se fala na educação das crianças negras no Brasil, é fundamental que consideremos os fatores históricos, sociais e econômicos aos quais as famílias negras e geralmente pobres estão inseridas. Uma criança que tem explorada sua força de trabalho, se é que podemos chamar assim, mesmo sendo ilegal a realização de trabalhos por crianças, ainda que seja para sua própria subsistência, em detrimento às condições de vida de uma criança branca, não terão as mesmas possibilidades de desenvolver suas habilidades plenamente. É sabido que muitas crianças pobres, em sua grande maioria negras, vão à escola exclusivamente para se alimentar, haja vista as condições de extrema pobreza as quais estão expostas. Os trabalhos forçados, a extrema pobreza, as precárias condições de moradia, entre outros fatores, prejudicam demasiadamente o desenvolvimento escolar das crianças negras, inclusive obrigando-as, pelas condições apresentadas acima, a deixarem de ir à escola e os aspectos objetivos da vida cotidiana dessas crianças negras, que se constitui como um grupo racial com suas especificidades e particularidades, não podem ser negligenciados pelas nossas pesquisas e estudos.

Os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso, omitindo-se em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais, como vêm demonstrando as pesquisas. (Pinto, 1992, p. 41).

A relação entre raça e educação, considerando a importância dessa articulação para a construção de uma escola plural que atenda as mais diversas expressões culturais e históricas da nossa sociedade, como as populações negras e indígenas; infelizmente, ainda têm sido negligenciadas por parte de intelectuais e pesquisadores que se debruçam sobre essas questões. Assim, a articulação entre raça e educação é um “tema esquecido pelos educadores e pesquisadores que, frequentemente, tendem a priorizar as diferenças de classe ao dimensionar os fatores que dificultam tanto o acesso como a permanência da população no sistema educacional”, como aponta Pinto (1992, p. 41).

Pensar a educação no Brasil na perspectiva da infância negra é pensar sobre uma série de violações que, como vimos, se estabelece desde o período colonial, no qual crianças negras eram legalmente impedidas de frequentar as escolas. Diante dessa realidade, como pensar um sistema educativo que contemple uma população já tão prejudicada pelo processo histórico em que sua vida vale mais do que a do outro? Onde suas referências positivas são deliberadamente ignoradas em detrimento de um padrão cultural e educacional em que o branco é tido como universal, como padrão? Talvez a resposta esteja na possibilidade de diversificação de conteúdos e de valorização das especificidades e particularidades dos diversos povos que compõem a nossa sociedade.

Educação para as relações étnico-raciais (Erer)

Foi na década dos anos 1970 que o movimento negro e os movimentos sociais organizados travaram muitas batalhas para garantir uma constituição democrática, tendo como estratégias encontros regulares em níveis estadual e nacional visando à construção de uma agenda que desse conta das políticas que enfrentassem o racismo e as desigualdades raciais no nosso país.

A educação, naquela oportunidade, se colocava como pilar fundamental para esse enfrentamento, constituindo-se para o movimento negro como elemento central de mobilização, além de um valor que estrutura sua ação desde as suas primeiras organizações. Reivindica-se a incidência desse movimento na política educacional para garantir inserção da temática sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar para o desenvolvimento de um sistema educacional que respeite a diversidade étnica e racial do nosso país.

Dessa forma, no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, da tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (Pinto, 1993, p. 26).

Pelos estudos realizados até o momento, foi possível identificar que o termo Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) foi cunhado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, denominando-o como uma estratégia que tem no currículo e nas interações estabelecidas na escola seu ponto focal, desnaturalizando as relações entre negros, brancos e indígenas e colocando-as no âmbito dos objetos de aprendizagem que devem ser ensinados no espaço escolar.

Indicada pelo movimento negro organizado, a professora Petronilha compôs a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrando a comissão responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamentou a Lei 10.639/2003, ocupando o cargo de relatora desta comissão. É neste parecer que a expressão “educação para as relações étnico-raciais” aparece em documentos oficiais.

A educação para as relações étnico-raciais é caracterizada por três ações que, conjuntamente, formam as bases para a implementação da Lei 10.639/2003 conforme segue: reconhecer e valorizar a cultura, a identidade e a história dos negros brasileiros (Dcnerer, 2004, p. 130).

Educação antirracista

A educação antirracista se coloca como uma ferramenta fundamental, mas não o suficiente, para minimizarmos os efeitos nefastos do racismo, como a exclusão socioeducacional de crianças, adolescentes e jovens negras/os. Mecanismo indispensável para combater o racismo estrutural, o trabalho infantil e a exclusão socioeducacional. Mas é preciso reiterar que apenas a educação antirracista não é suficiente, tendo em vista que o racismo estrutural se sobrepõe as demais expressões do racismo. Estruturando as relações sociais e impondo determinações que, indiretamente, exclui e empurra para as margens os segmentos populacionais mais pobres e expostos às mais diversas violações de direitos, como, por exemplo, uma infraestrutura básica que garanta minimamente as condições de saneamento básico para uma saúde física e mental adequadas a manutenção da vida e da dignidade humana.

Pensar a educação antirracista é mudar a perspectiva de análise da nossa formação sócio-histórica. É pensar o negro no Brasil, como muito bem nos ensinou Clovis Moura (2019), como sujeito e não como objeto. É trazer para o centro das discussões o protagonismo dos povos negros que foram sequestrados da África e foram escravizados, mas que não aceitaram passivamente, como alguns historiadores e intelectuais brasileiros (Freyre, 2006; Fernandes, 2008; Prado Jr) querem nos fazer pensar. É ressaltar as diversas manifestações e

formas de organização desses povos como estratégias de resistência às atrocidades cometidas pelos senhores escravistas. É apresentar às nossas crianças e juventudes as importantes contribuições dessa população que, mesmo escravizada, resistiu e resiste até a atualidade, lutando contra todas as formas de preconceito e discriminação para garantir a manutenção da sua história, cultura, religião e demais expressões e manifestações de um povo que fundou as bases da construção do nosso país.

Ensinar sobre a história africana e afro-brasileira é falar para esses jovens sobre uma existência. É fundamental desde cedo tratar sobre a contribuição negra, sobre a cultura e a literatura. Esses jovens passam a ter referências, sentem-se partes da escola e inseridos naquela realidade. (DANAE, s.d., on-line).

É preciso pensar a educação antirracista como algo permanente e na comunidade escolar. Portanto, não se trata de apenas uma disciplina estabelecida na carga-horária das escolas de ensinos fundamental e médio. A questão racial deve ser pautada sempre que for expressa e/ou manifesta nas relações entre as/os alunas/os, especialmente nas manifestações de racismo, muito comum nas rodinhas de adolescentes nos pátios das escolas. Nos casos de conflitos entre as/os alunas/os o racismo é algo recorrente e é especialmente nestes momentos que a escola precisa conversar sobre essa temática. Não podemos ignorar o conteúdo racista dessas manifestações e, por isso mesmo, não podemos nos calar e muito menos silenciar as/os envolvidas/os. São estes momentos especiais para a escola trazer elementos para que a comunidade escolar reflita não apenas sobre o fato ocorrido, o caso de racismo, mas sobre as circunstâncias em que o evento se deu, as causas pelas quais alunos e alunas têm determinados comportamentos. Espaço adequado para discutirmos a formação social do nosso país e as consequências dessa formação colonial-escravista na contemporaneidade e nas ações e atitudes das/os alunas/os.

A educação antirracista precisa ser uma constante nas relações que se estabelecem entre alunas/os negras/os e não negros. É um equívoco pensar a educação antirracista como algo de responsabilidade apenas das/os negras/os. Combater o racismo na escola é uma tarefa de todas/os, negras/os e brancas/os. É uma tarefa de toda sociedade nas suas mais diversas representações e instituições; é possibilitar a universalização da educação, considerando a sua totalidade, mas não ignorando as especificidades e particularidades dos povos que constituem as diversidades da nossa sociedade.

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade. (Oliva, Barros e Sthal, 2013, p. 6).

Neste sentido, não podemos nos furtar dessa nossa responsabilidade e simplesmente delegarmos ao outro essa atribuição. Cabe a nós, individual e/ou coletivamente, engajarmos e nos organizarmos na luta antirracista; não apenas nas escolas, mas na sociedade em geral. Não podemos nos calar frente a casos de racismo, seja em que grau ou local for. A luta antirracista, antes de uma bandeira de luta, deve ser um posicionamento político e ideológico que nos impulse e nos mobilize sempre que identificarmos casos de racismo, seja no nosso dia a dia, cotidianamente, seja nas instituições e/ou lugares que frequentamos. O racismo é um inimigo que não dorme e como tal deve ser combatido constante e insistentemente. Não podemos dar trégua ao racismo, especialmente nas escolas, espaço de formação das nossas subjetividades e da construção de conhecimentos, sob pena de reproduzirmos os valores coloniais, conservadores e equivocados que concebem a sociedade como espaço de submissão e de autoridades de uns sobre os outros, de ricos sobre pobres, de brancos sobre negros. Precisamos acabar com essa dicotomia, esse binarismo, esse maniqueísmo para podemos romper com as diversas formas de repressão e de opressões que compõem a nossa sociabilidade.

Considerações finais

Fazer a interlocução entre racismo e educação na perspectiva dos direitos fundamentais preconizados no ECA buscando estabelecer uma conexão com as instituições de educação e os processos de exclusão, ou exclusão incluyente como nos ensina Kuenzer (2005), de crianças negras a partir de estudos pioneiros que versam sobre o racismo na infância nos mostra a dimensão do desafio que temos pela frente. Falar sobre racismo no Brasil é falar sobre o processo nefasto de colonização e de escravização dos povos negros sequestrados da África para o Brasil, um dos maiores receptores de negros escravizados e último país do mundo a abolir a escravidão.

O racismo, nas suas mais variadas expressões e configurações, tem sido frequentemente utilizado para controlar, conter, prender e exterminar a população negra brasileira, especialmente jovens e periféricos, culminando no expressivo genocídio constatado no nosso país. Resultando nos altos índices de encarceramento e de homicídios desse segmento populacional, refletindo na violação dos direitos das crianças e adolescentes que têm sido cada vez mais institucionalizados e sofrendo maus-tratos — dos mais diversos.

Infere-se, a partir das análises críticas e discussões refletidas e elencadas neste estudo, que, de fato, há uma correspondência íntima entre racismo e exclusão socioeducacional de crianças e adolescentes negras/os. Que há um amálgama entre ambos. Que nessa exclusão de crianças negras há uma motivação que também é racial, que é racista. Tratar a exclusão de crianças negras do ambiente escolar na perspectiva do racismo é fundamental para buscarmos estratégias de, se não eliminar, diminuir o racismo que está presente na estrutura social, nas instituições, mas também nas nossas ações. Quando, indubitavelmente, crianças e adolescentes são afetadas/os direta ou indiretamente pelas nossas intervenções. Estabelecendo o cumprimento das diretrizes e orientações previstas no ECA para a defesa dos direitos e garantias fundamentais e priorizando, de fato, as crianças do nosso país, especialmente as crianças negras.

Referências

ALMEIDA, Magali da Silva. Prefácio. In: EURICO, Márcia Campos. *Racismo na Infância*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 9-13.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Selo Sueli Carneiro e Jandaira, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais).

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Pesquisa do CONANDA aborda crianças em situação de rua*. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda/migrados/pesquisa-do-conanda-revela-as-condicoes-de-vida-de->. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Sistema Nacional de Acolhimento: crianças disponíveis ou vinculadas para adoção*. 2021. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=68b8631d-d2f5-4ea1-b05a-b0256c5fb581&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização*. 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. 2019. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da Violência*. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 12.010, de 3 de Agosto de 2009*. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm. Acesso em: 9 jun. 2022.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p. (Consciência em Debate)

DANAE, Mighian. O que é educação antirracista. In: Criança Livre de Trabalho Infantil Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/o-que-e-educacao-antirracista/>. Acesso em: 15 out. 2022.

DIAS, Guilherme Soares. *Trabalho infantil negro é maior até hoje por herança da escravidão no Brasil*. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/trabalho-infantil-negro-e-maior-por-heranca-da-escravidao/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

EURICO, Márcia Campos. *Racismo na Infância*. São Paulo: Cortez, 2020. 175 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Brasil). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. 2019. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FREYRE, Gilberto (1900-1987). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51 ed. rev. - São Paulo, Global, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 256 p.

JESUS, Carolina Maria de. (1914-1977). *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, 2005, v. 3, p. 77-96.

LISBOA, Vinicius. *Racismo e violência contra criança e adolescente são desafios do país: Estatuto da Criança e do Adolescente foi publicado há exatos 30 anos*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-07/racismo-e-violencia-contra-crianca-e-adolescente-sao-desafios-ao>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katalysis*, Florianópolis, v. 10, n. Especial, p. 37-45, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

- MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil, sec. XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 379 p. (Coleção Histórias do Brasil).
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 5. p. 137-176.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Palavras Negras).
- OLIVA, Aloizio Mercadante de; BAIROS, Luiza Helena de; STAHL, Gary. Apresentação. In: CARREIRA, Denise. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*/ Denise Carreira, SOUZA, Ana Lúcia Silva. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.
- _____. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 86, p.25-38, 1993.
- PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia*. 8ª ed. – [S.l.]: Editora Brasiliense, [s.d.].
- PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 2018. 7ª ed., 4ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018. 444 p.
- REINA, Eduardo. *Cativeiro sem fim: as histórias dos bebês, crianças e adolescentes sequestrados pela ditadura militar no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2019. 302 p.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Abril Cultural | Brasiliense, 1984. 82 p. (Primeiros Passos).
- SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 4. p. 107-136.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 513 p.
- SILVA JÚNIOR, Hédio; TEIXEIRA, Daniel (org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2016. 119 p.
- SILVEIRA, Ana Maria da. *Adoção de crianças negras: inclusão ou exclusão?* São Paulo: Veras, 2005. 142 p. (Núcleos de Pesquisa, n. 8).
- TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 287-296, Maio/Agosto, 1995. Bimestral.
- UNICEF (Brasil). *Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INFÂNCIAS NEGRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARAIBANA

Diego dos Santos Reis
Professor da Universidade Federal da Paraíba
diegoreis.br@gmail.com

“[...] Para que um dia as histórias Possam ter
cor diferente Uma cor que também é bela Uma
cor que traduza a gente!” Marcelo Serralva, *O
Pequeno Príncipe Preto*.

Introdução – “Das crianças que vêm da negra noite”

“Uma cor que traduza a gente”, diz o último verso do poema *O Pequeno Príncipe Preto*, de Marcelo Serralva. “Do lugar de onde venho |os príncipes são todos pretos |os reis, as rainhas, todo reino”, arremata o poeta que dá vida e empresta sua voz ao príncipe. “Traduzir a gente” exige bem mais do que um encontro de línguas e reordenação de vocábulos. Exige reconhecer a existência do que, a despeito de ser intraduzível, precisa ser nomeado ainda assim. Para muitas culturas ancestrais, o gesto de nomear indica uma tarefa, a um só tempo, bonita e difícil. *Profunda*. Tarefa que rasga o silêncio e faz ecoar um anúncio no mundo. Ela revela os vínculos atados da pertença ancestral, da memória coletiva e do modo como a pessoa se apresenta, percebe o mundo e encarna um senso de destinação. Nomear afasta a morte-em-vida que é a invisibilidade, seguindo os caminhos abertos por Azoilda Loretto da Trindade (2002)⁹.

Ao introduzir esse trabalho falando de línguas e nomeações, reitero os nexos traçados entre a tradução e a imagem. Entre o reflexo e a constituição de identidade, de pertencimento e autoestima envolvidos nos processos educacionais, que, frequentemente, exilam do reino encantado das infâncias e de seus imaginários, os bebês e as crianças negras. Como as creches e escolas, explícita ou veladamente, têm proscrito do círculo e da roda das infâncias as representações, as cores e nomes associados à negritude? De que modo, de outro lado, os movimentos sociais negros têm tensionado, no campo da educação — e desde a primeiríssima

⁹ O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento, intitulada “Racismo e infâncias: impactos, desafios e perspectivas na educação paraibana”, desenvolvida com auxílio financeiro do Edital No. 010/2021 - FAPESQ/PB - MCTIC/CNPq – Programa de Infraestrutura para Jovens Pesquisadores/Programa Primeiros Projetos – PPP. No. do termo de outorga: 3195/2021.

infância —, os referenciais, modelos e repertórios que não passam “em branco” diante do redimensionamento de gramáticas, sensibilidades e categorias analíticas da área?

Considerar a preponderância dos marcadores étnico-raciais na reflexão acerca das infâncias negras brasileiras e, de modo especial, das nordestinas e paraibanas, significa compreendê-las em sua especificidade geracional, racial, territorial, social, como categoria plural que recusa planificações, reducionismos e universalismos abstratos. Antes, trata-se de destacar a heterogeneidade dos modos de ser/estar/sentir/viver das crianças negras em diferentes espaços-tempos, atravessados por experiências culturais e formativas distintas, que se esquivam do modelo hegemônico ocidental da criança e da infância no singular. Crianças que, desde seus corpos-territórios, ensinam, aprendem, brincam e afrontam adultescimentos e adoecimentos que seguem ditando a ordem do “normal” e do patológico no Brasil. Daí não serem consideradas aqui nessa pesquisa como “objetos” ou “temas” de estudos, mas, sobretudo, produtoras de vida, de conhecimento e de tecnologias ancestrais de sobrevivência, características de quem, como os Ibejis, da tradição Iorubá, conseguem ludibriar Iku, a morte, e vencer seu ímpeto funesto com alegria e desenvoltura.

A importância de tematizar as questões étnico-raciais desde a primeira infância tem sido defendida nas últimas décadas por inúmeros especialistas da área da Educação (Bento, 2012; Cavalleiro, 2000, 2006; Gomes, 2012; Oliveira & Abramowicz, 2010; Rosemberg, 1991; Silva, 2015; Trinidad, 2011), com o fito de produzir uma compreensão positiva dos valores civilizatórios, da história e da memória do grupo racial negro no Brasil e de combater situações de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar ainda na primeira infância, por meio de estratégias que envolvem ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras, fundamentais ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, socioafetivas e psicomotoras das crianças.

Compreender os impactos das discriminações raciais nos itinerários educativos das crianças negras e o modo como o *dispositivo de racialidade* (Carneiro, 2005) funciona no espaço escolar é fundamental para proposição de uma educação antirracista, comprometida com as premissas da igualdade racial e da valorização material e simbólica dos conhecimentos e práticas afroreferenciados. Nesse contexto, como as/os docentes e pedagogas/os entendem e dimensionam essas violências nas trajetórias educativas das crianças atingidas por elas? Professoras/es da Educação Infantil reconhecem situações de discriminação racial nas instituições escolares? Quais estratégias mobilizam para o desfazimento de estigmas historicamente consolidados e afirmação de identidades, representações, memórias, histórias e culturas negras?

Enegrecer os espaços formativos

A escola é um espaço formativo que pode contribuir diretamente para constituição ou desconstrução de representações sociais, imagens e imaginários ligados à raça e às discriminações raciais. Na educação infantil, especialmente, as interações e os processos formativos, tendo lugar em âmbito escolar, influenciam diretamente na construção subjetiva e intersubjetiva das crianças, resultando no modo como elas se posicionam diante do mundo, de suas comunidades e compreendem-se a si mesmas como sujeitos de ação e decisão.

Se a construção das subjetividades das crianças brancas e negras é devedora de mecanismos de diferenciação no espaço escolar, sabe-se que essa percepção não deixa de reverberar na constituição de hierarquias de humanidades que, desde as infâncias, definem lugares sociais, identidades — individuais e coletivas — e trajetórias. Cavalleiro (2006) aponta que a subjetividade e a afetividade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar são aspectos primordiais a serem considerados nas análises em torno das desigualdades no desempenho escolar, dos índices de acesso e permanência entre crianças negras e brancas no cotidiano escolar. Com o intento de examinar a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, no que concerne ao reconhecimento e à construção do pertencimento racial das crianças, a autora expõe como o silêncio em torno da questão racial impacta negativamente em seu autoconceito, cristalizando preconceitos e a compreensão negativa de sua autoimagem.

O currículo escolar, no que lhe concerne, materializa um conjunto de práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças com repertórios socialmente reconhecidos e valorizados da cultura, que não estão desatrelados também da elaboração do autoconceito e da autoimagem das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Na Educação Infantil, compreendido aí o atendimento à primeiríssima infância, isto é, as crianças de até 3 anos, esse repertório é orientado a partir de brincadeiras e interações que funcionam como eixos das práticas pedagógicas, sendo as mediações didáticas processos fundamentais no sentido de corporificar os pressupostos e as diretrizes curriculares nacionais previstas para esta etapa (Brasil, 2010).

Em 2003, com a promulgação da Lei Federal nº10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, institui-se uma política pública específica no âmbito da educação, com vistas a fomentar medidas de ações afirmativas e reparatórias. Enquanto projeto de Estado, direcionado à valorização da diversidade étnico-racial e ao desfazimento de estereótipos inferiorizantes, a efetivação do disposto na Lei para Educação Infantil segue, porém, como

desafio (Silvério & Souza, 2010). O que é confirmado, por seu turno, pela exclusão dessa etapa do escopo da referida Lei. Nos antípodas dessa restrição, como alargar seus efeitos e traçar ações que colaborem nos processos de criação identitárias e nas formas de ressignificação das diferenças, as quais envolvem diretamente a formação docente nos cursos superiores em Pedagogia, a elaboração de materiais didáticos e estratégias específicas direcionadas a esta etapa da formação?

Nessa direção, seguiram-se, em 2004, a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, instituídas pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2006. Em que pese a relevância de tais documentos e normativas, no campo da formação de professores/as para a Educação Básica ainda não são frequentes os componentes curriculares e os espaços de debates voltados para o tema em tela. Apesar disso, temos visto nos últimos anos acréscimo significativo de pesquisas ao nível de pós-graduação e práticas pedagógicas racialmente engajadas, que atestam mudança de paradigma e de preocupações em curso. Isso não significa que foi dirimida a necessidade de política educacional específica, em todas as esferas educacionais, com centralidade para o papel e a responsabilidade do Estado brasileiro e de suas instituições.

Nesse viés, é preciso refletir também como esse debate tem o potencial de contribuir para que sejam elaboradas estratégias de ação e socialização dos conhecimentos, materiais didáticos para formação de professores/as e planos de execução das legislações educacionais antirracistas na Educação Básica e no Ensino Superior. Daí, igualmente, a importância da reflexão acerca da formação de professores/as da Educação Infantil capazes de combater a discriminação racial entre as crianças e os demais agentes educativos, incluindo, no currículo desta etapa, positivamente, os elementos e valores da cultura afro-brasileira (Reis, 2022b).

Desafios e pelejas

As experiências de sociabilidades violentas e de direitos violados marcam as vidas de um contingente expressivo de crianças e adolescentes nas cidades brasileiras. Nos subúrbios, periferias e margens dos grandes centros urbanos, as balas “perdidas” seguem, certeiras, ao encontro de corpos negros. Atravessam os corpos e dilaceram famílias inteiras. Interrompem trajetórias, histórias e rotinas daqueles/as que, sequestrados/as de si, buscam a justiça como último apelo à memória de quem foi desaparecido/a de casa e não mais retornará. Os gestos

de violência racial inscrevem-se na lógica da aniquilação, da clausura, do desejo de destruição que embrutece e nega a humanidade de quem, proscrito do círculo dos eleitos, converte-se em resto, em morto-vivente (Mbembe, 2018). Concomitante a isso, o “processo persistente de produção da indigência cultural” (Fanon, 2008, p. 97) e da difusão das matrizes eurocêtricas do saber/poder, compreendidas como superiores, assegura a destituição de formas de vida, pensamento e experiências extra-ocidentais, resultante na epidermização da inferioridade (Fanon, 2008, p. 28).

A gestão caótica da pandemia de covid-19 no Brasil, no que lhe diz respeito, impactou profundamente na morte e na vida de pessoas que, nos diferentes territórios e regiões do país, experimentaram os efeitos nefastos das políticas genocidas. Fome, despejo, evasão escolar, empobrecimento, morte: a pandemia expôs, com toda crueza, o retrato da distribuição desigual da vulnerabilidade no país e da fixidez dos pactos raciais, que seguem ditando as normas da morbimortalidade e da exclusão, com especial virulência endereçada aos corpos das crianças negras. Daí, em um cenário de desigualdades estruturais e raciais, que prefigura quais corpos são reconhecidos como sujeitos de direitos e quais são relegados às chances dilatadas de morte, as políticas estatais — ou a ausência delas — operarem o reforço de múltiplas formas de violência, sistêmicas, simbólicas e institucionais.

A discussão acerca da educação em contexto de pandemia não pode ignorar esse cenário de profundas desigualdades socioeconômicas e raciais, tampouco a cultura de privilégios que beneficia alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país. No estado da Paraíba, a linha da fome expandiu-se na mesma velocidade com que o abandono e a evasão escolar ampliaram-se. A fome é, hoje, um dos fatores que mais impacta nas biografias de sujeitos lançados para fora do mapa das instituições escolares, premidos, frequentemente, ao trabalho forçado e à violência que assassina, em vida, as possibilidades radicadas nas infâncias desse chão.

Segundo relatório¹⁰ *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação*, publicado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo UNICEF, o trabalho infantil aumentou pela primeira vez em duas décadas. Estima-se que 8,9 milhões de crianças correm o risco de ingressar no trabalho infantil no mundo nesse ano de 2022. Na Paraíba, pelo menos 60 mil crianças e adolescentes (de 5 a 17 anos) estão em situação de trabalho precoce, sem considerarmos os

¹⁰ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2022.

casos subnotificados em relação ao número de crianças exploradas pelo trabalho e também sexualmente. Parte significativa deles trabalha em atividades ligadas à agricultura e à pecuária, que figuram na lista das piores formas de trabalho infantil. Como A., menina negra de 13 anos, não uma cifra ou número estatístico, que passava as noites e madrugadas vendendo doces no Parque Cabo Branco, em João Pessoa, e que foi resgatada pelo Ministério Público do Trabalho da Paraíba (MPT-PB) em outubro de 2021. Crianças negras, quilombolas, indígenas são as mais afetadas pelos estilhaços coloniais, que seguem rasgando seus corpos pequenos e imprimindo neles: dores, feridas e traumas inenarráveis.

Em tempos de pandemia, de insegurança alimentar e de corpos chacinados nas comunidades periféricas do país, trabalhar, para muitas crianças e jovens, significa garantir, junto a mães, avós e irmãos/os, a própria subsistência diante da omissão do Estado brasileiro. Como pensar/propor a descolonização das infâncias e da escola quando essa realidade viola, diariamente, os direitos humanos de quem é, frequentemente, proscrito do círculo da humanidade?

É nesse contexto belicoso e complexo das grandes metrópoles urbanas, nos quais as barbáries cotidianas são naturalizadas, que ensaiamos refletir sobre vivências de infâncias negras e educação no território paraibano. Sobre experiências que a educação necessita problematizar junto às comunidades de aprendizado: pensar com as infâncias *desde* o território. Desde corpos-territórios que, expropriados de ser, recusam-se a desaparecer. Teimam em permanecer e em tensionar universalismos, universidades e as tramas cerzidas em solo urbano, explícitas ou por debaixo dos panos, dos sacos pretos que, de tempos em tempos, cobrem os corpos negros caídos no asfalto. Insistem também em afirmar o que, sendo invisibilizado, e silenciado e negado, não deixa de denunciar, com o corpo inteiro, o que está obscenamente explícito, *denegado*.

A colonialidade, enquanto fato e força determinante que incide na constituição subjetiva de corpos e mentes, produz a subjugação das crianças ao mundo dos adultos; das mulheres aos desígnios do patriarcado; dos corpos não-brancos à branquitude hegemônica, que pauta referenciais curriculares, estéticos, éticos e epistemológicos válidos, além dos modos de vida e de pensamento verdadeiros, desejados, sob a chancela do racismo epistêmico. Em uma sociedade estruturada a partir de pressupostos legados de uma organização escravagista-colonial, cujos rastros permanecem ativos nos signos e nas práticas discriminatórias, “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade” (Carneiro, 2011, p. 70).

Explicita-se, desse modo, a necro-lógica, que se traduz na pulsão de morte, destruição e extrativismo predador que não se contenta em usurpar os bens materiais de territórios saqueados e transformados em mercadorias a serem comercializadas nas bolsas de valores do Norte Global. Mais do que isso, usurpam-se identidades, memórias, ancestralidades, o fôlego e o reconhecimento de sujeitos desumanizados, para que o Estado colonial prossiga com suas políticas de exploração e morte (Mbembe, 2018).

O corpo, como lugar e território de memória, de uma memória ancestral, todavia, resiste. E persiste na continuidade de grupos, núcleos e quilombos comprometidos com o desfazimento de estigmas e com a afirmação autorreferenciada da negrura como elemento fundamental de transformação dos sujeitos negros. Ancorado nas identidades reconstruídas no chão da diáspora, em comunidade, nos saberes da oralidade e nas lutas cotidianas de resistência às múltiplas opressões que se interseccionam nos contornos de sistemáticas violações de direitos fundamentais, o combate que se delineia é pavimentado pela insurgência. Teimosia. De vidas que se recusam a aceitar o projétil do Estado, a cova rasa e a vala comum do esquecimento como projeto de vida imposto à população negra. Respirar, nesse contexto, torna-se o imperativo categórico.

Se o reconhecimento dessa diversidade de modos de ser, pensar, viver e atribuir valor semântico a diferentes experiências e formas das infâncias expande itinerários de pesquisa e oferece pistas para redimensionar os estudos antropológicos e filosóficos das infâncias, de outro lado, a superação da imagem e da ideia de “criança universal” segue desafiando as matrizes coloniais e patriarcais da epistemologia hegemônica. A dominação epistêmica dessa construção, não raro, oferece as premissas para políticas públicas de assistência e educação, desconsiderando as especificidades socioculturais de grupos e comunidades tradicionais e periféricas. Ao verticalizar a imagem da “criança universal” a partir de parâmetros e ideários exclusivamente eurocêntricos, rejeita-se a possibilidade do encontro com sujeitos e práticas culturais que tensionam os paradigmas geopolíticos dominantes. Paradigmas que desencantam mundos e restringem possibilidades de ser, de sentir e de existir, consolidando o que Azoilda Loretto da Trindade (2002, p. 9) chama de *morte em vida*:

Este acontecimento tornou-se emblemático de um ciclo que acredito ser respaldador de preconceitos: a gente olha mas não vê; a gente vê mas não percebe; a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

O contexto pandêmico escancarou assimetrias e iniquidades, com recortes de classe, raça e gênero bem salientados. Em um cenário no qual as variáveis socioeconômicas, raciais e territoriais definem possibilidades e prejuízos às demandas de desenvolvimento específicas de cada faixa etária, as famílias, escolas e comunidades experimentam impactos profundos em suas dinâmicas, impondo reorganização de estratégias, que deve considerar, especialmente, as infâncias periféricas em suas ações.

As disputas de sentidos não estão dissociadas dos sentidos de um corpo irredutível à *ratio* ocidental, eurobranca e *cisheteropatriarcal*. Corpo indivisível em partes fracionadas, nem submisso a qualquer razão binária e dicotômica que o toma como coisa a ser *investida*. Capital humano, suporte, recurso, fonte de forças produtivas e úteis a serem canalizadas ao lucro: na contramão das formas de inscrição que financiam comportamentos, gestos e atitudes, convertendo-os em dividendos aos gestores de futuros e de fraturas, o corpo negro resiste, insiste, teimoso, enquanto território vivo, dinâmico, que vem a ser pela ação das forças e fluidos, dos encontros, passagens e confluências que o constituem (Bispo dos Santos, 2015). Porque se “a vida não é útil”, é imperativo “não negociar uma sobrevivência”, como anuncia Ailton Krenak (2020, p. 52), no exercício radical de uma existência que não reduz a vida aos ditames do capital financeiro e racial.

A capitalização do corpo e a colonialização de suas formas e superfícies, com as marcações de gênero, raça, sexualidade, etnia e território, que lhes são afixadas como traços naturais de sua constituição, revelam senão modos históricos de forjar sensibilidades e estratégias exploratórios, a fim de instituir dominantes e dominados, superiores e inferiores, por meio de traços epidérmicos e genitais. Como relata Fanon (2008, p. 104):

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.

Marginalizados das esferas socialmente reconhecidas e legitimadas do saber/poder pelo projeto moderno/colonial, isso não se dissocia do fato de que a colonialidade atua sobre os corpos marcados pela geopolítica racializante, concebendo-os como territórios de extração, que, esvaziados de humanidade, convertem-se em objetos de discriminações negativas, encarceramento em massa ou extermínio sistemático — ou tão somente em objetos de estudos antropológicos. Pois a hierarquização racial, sexual e etária tem a função de operar gradações nas escalas de humanidade, de modo que as mulheres e crianças negras, situadas na base da

pirâmide de opressões, experimentam a violência e a aniquilação subjetiva de modo mais intenso e extenso.

Considerações finais

Nos últimos anos, uma série de estudos e pesquisas têm produzido importantes deslocamentos de perspectivas sobre definições e funções que as diferentes experiências e formas de infâncias assumem em América Latina (Gonzalez, 2020). Ao pluralizar a compreensão das infâncias que orienta esses estudos, desvela-se o alargamento não só semântico da categoria, mas também o reconhecimento da heterogeneidade de construções sociais que, em distintos *espaços tempos*, configuram ontologicamente seu tratamento e suas formas. As áridas infâncias racializadas em território paraibano nos possibilitam, assim, tensionar a gramática do campo educacional, para refletir sobre os efeitos do racismo e dos processos coloniais nos estudos das infâncias. Com os pés na terra e em diálogo com as infâncias paraibanas, interessa-nos pensar os modos de resistência às necroinfâncias radicados nos cotidianos, nas brechas e fissuras que, do chão árido, faz emergir, corrente e fluida, a infância que “engana” a morte (Reis, 2022).

Conta um itan iorubá, narrado por nossas mais velhas na comunidade de terreiro do Ilé Àṣẹ Omiojúàró, que os Ibejis, as crianças gêmeas, enganaram a morte. Quando Iku, a morte, espalhou armadilhas por todos os cantos e, com voracidade, passou a levar, antes da hora, todas as pessoas que caíam em sua arapuca, as crianças maquinaram um plano para detê-la. Nas trilhas perigosas da morte, caminhavam os irmãos tocando tambor, com vivacidade e alegria, o que deixou Iku maravilhado. Encantado pela música, dançava, sem perceber que os gêmeos se revezavam no toque do tambor, cujo som ecoava pelos caminhos. Iku, cansado de tanto dançar, queria um tempo de pausa. Mas, as crianças seguiam a tocata. Quando Iku, esgotado, já não mais aguentava, os Ibejis lhe propõem um pacto. A música pararia, mas a morte deveria retirar todas as armadilhas do caminho. Aceito o acordo, a música parou e a morte descansou. Poderosos, os Ibejis conseguiram realizar o que nenhum outro ser humano ou encantado havia logrado: na peleja com a morte, levaram a melhor.

Como tem sido difícil para as crianças negras, contudo, enganar a morte. A aniquilação das infâncias negras é um projeto de Estado pautado por práticas de subjetivação criminalizantes, que desumanizam as vidas das crianças. Todavia, se as crianças enganam a morte, as tecnologias de sobrevivência são propostas também pelas infâncias e pelas lutas ancestrais do Movimento Negro, em nome do direito à vida. Teimosias e descolonizações

que, há séculos, e em legítima defesa, atuam na defesa da vida que enfrenta o adoecimento, o adultescimento e a morte.

A necessária repactuação político-epistêmica e a expansão de categorias analíticas direcionadas à pesquisa e aos estudos das infâncias, em perspectiva antirracista, precisam considerar os imaginários, as representações e as experiências de vida, cuidado e criação que se erigem a partir e com os corpos negros. Crianças negras paraibanas que, entre resistências e negociações, reinventam dinâmicas sociais de pertença, de sobrevivência e de (auto)afirmação da vida como potência que resiste a qualquer negatividade. A necessária descolonização e o enfrentamento às necroinfâncias, orientadas para aniquilação das crianças negras, impõem a resistência ativa à matriz colonial das relações de poder/saber. As rotas da descolonização, que reposicionam as relações de poder/saber, exigem deslocamento de universalismos abstratos e agenciamento das resistências cotidianas contra tudo o que fere de morte e impede a sutura das feridas coloniais do racismo, do sexismo e de outros *ismos* que definem lugares e posições hierarquizadas (Reis, 2022).

É isso que nos interessa, doravante, rastrear e produzir na pesquisa em curso, analisando como as perspectivas antirracistas que circulam e são defendidas pelas normativas educacionais materializam-se, ou não, no chão das creches e escolas paraibanas. Mas, igualmente, na formação de professores/as para educação básica, implicados/as/es com a efetivação de políticas públicas que promovam — do berço — a equidade racial no país, quando recordamos, em 2023, os 20 anos de implementação de uma das leis mais importantes promulgadas no país, direcionada ao combate do epistemicídio negro-brasileiro e à afirmação da negrura como valor epistêmico e existencial. No enfrentamento ao genocídio das infâncias negras, que começa no ventre, o desafio é produzir rachaduras, sismos e ruídos que desloquem lógicas coloniais: o corpo vivo dos combates, a coreografia das esquivas.

Referências

BENTO, Maria A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria A. S. (Org.). *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.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCT/CNPq, 2015.

BRASIL. Lei 8.069 – *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 13 de julho de 1990. D.O.U. 16/07/1990.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, Vol. 1, 1998.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. In:_. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: *Saberes e fazeres, v.1: modos de ver*. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95.

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

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Org. Flávia Rios & Márcia Lima. 1a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Belo Horizonte: Educação em Revista*, v. 26, no 2, ago. 2010, p. 209-226.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>. Acesso em: 04 out. 2022.

REIS, Diego dos Santos. A filosofia fora das grades (curriculares): a lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54025/41464>. Acesso em: 04 jun. 2022.

REIS, Diego dos Santos. À prova de balas? Necroinfâncias cariocas, violência de Estado e filosofias da rua. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, ago.-dez. 2021, pp. 01-19. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/61331/40539>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVÉRIO, Valter R.; SOUZA, Karina A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. ABRAMOWICZ, Anete. & GOMES, Nilma Lino. *Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In:___ & SANTOS, Rafael dos (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. 222f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

**“NÓS GOSTAMOS DE OUVIR HISTÓRIAS DE MÁSCARAS
AFRICANAS, DA COR DA PELE E DO BAOBÁ!”: A EDUCAÇÃO
ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS EM UMA EMEI E EM MUSEUS
DE BELO HORIZONTE/MG**

*Andreza Mara da Fonseca
Mestra em Educação (PUC-MG)
a.m.r.oliveira@edu.pbh.gov.br*

*Vânia Noronha
Professora da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais (PUC-MG)
vaninhanoronha@gmail.com*

Introdução

Este artigo propõe a discussão sobre aspectos presentes em uma pesquisa realizada por Fonseca (2019), tendo como foco a infância, o currículo, a educação das relações étnico-raciais e os museus, nos quais se colocou em pauta a temática da negritude. Pensar esses aspectos encadeados nesta pesquisa possibilitou compreender a inquietação inicial sobre quais narrativas são elaboradas pelas crianças quando se veem diante de situações que envolvem a vida das pessoas negras em nosso país. Por isso, a escuta atenta do que diziam as crianças abrangidas foi fundamental.

Consideradas sujeitos ativos e participativos, que se afetam e se tornam protagonistas em seu processo de educação e de construção do conhecimento, as crianças expressam o que pensam, sentem, imaginam. Por isso, é importante criar diferentes ambiências e situações onde elas possam desenvolver os aspectos que as constituirão em suas subjetividades. Extrapolar os muros da escola abre possibilidades para o contato com outras realidades, aguçando-lhes a curiosidade e ampliando a leitura de mundo. Por isso, essas diferentes ambiências se tornam potentes ações pedagógicas e precisam ser incluídas nas propostas curriculares também da Educação Infantil.

A pesquisa de Fonseca (2019) foi realizada em 2018 e a turma escolhida para o acompanhamento desta atividade era composta por 25 crianças de 05 a 06 anos, do turno da manhã de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. Foram 18 os sujeitos da pesquisa, sendo 8 meninos e 10 meninas, em sua maioria negros e negras, bem

como 2 professoras, responsáveis pela turma. A coleta de dados junto às crianças se deu pela observação e escuta atenta, tanto na escola quanto nos museus pertencentes ao Percurso Território Negro. Este Percurso foi definido como *locus* por atender aos objetivos propostos para a investigação.

Na escola e nas visitas aos museus, a observação centrou-se na identificação e registro das narrativas elaboradas pelas crianças sobre as relações étnico-raciais. Ainda foram realizadas duas entrevistas com as professoras, com o intuito de analisar o trabalho por elas desenvolvido sobre as relações étnico-raciais e seu entrelaçamento com e pelas práticas curriculares. Desse modo, foi possível identificar o que é praticado na instituição, as estratégias de trabalho e a intervenção sobre a temática racial (planejamento das ações antes, durante e depois das visitas aos museus). As entrevistas, apresentadas na pesquisa de Fonseca (2019), foram realizadas individualmente, sendo registradas por escrito, gravadas em áudio e transcritas para utilização neste texto, imprimindo fidelidade às respostas. Para o tratamento das evidências, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), e as etapas por ela sugeridas.

Inicialmente, discutiremos neste artigo os conceitos que embasaram a pesquisa, a saber: infância, currículo, educação das relações étnico-raciais e museus. Em seguida, apresentaremos elementos presentes nas observações realizadas na EMEI e nos museus. O artigo apresenta algumas narrativas das crianças a respeito das relações étnico-raciais e do currículo, bem como as análises geradas pelas visitas aos museus. Nas considerações finais tratamos sobre a emergência do desenvolvimento de ações educativas voltadas para a discussão da diversidade étnico-racial, construindo, assim, uma educação antirracista, com vistas a contribuir com a quebra de estruturas em nossa sociedade e com o aniquilamento do racismo.

Reconhecendo a diversidade como direito à educação

Para entender a educação como princípio, direito social e cidadania, presume-se que todos os indivíduos são sujeitos, devendo suas histórias, culturas e ancestrais serem estudados de maneira positiva, sem hierarquização ou subalternização. A efetivação da educação como um dos direitos fundamentais de cada sujeito, seja ele criança, jovem ou adulto, é o que qualifica o Estado Democrático de Direito.

O percurso traçado desde a Constituição de 1988 até a normatização decorrente da aprovação de algumas leis, que consideram a realidade de diferentes grupos sociais, como a Lei 10.639 sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e da Lei 11.645; a qual

prevê o ensino sobre os indígenas, dentre outras, foi caracterizada pela luta de diversos atores. Como ilustra Silva (2012):

Nas últimas décadas, em novos cenários políticos, os movimentos sociais, com diferentes atores, conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas e diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, o que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos. (SILVA, 2012, p. 214).

O respeito pelas sociodiversidades requer a ampliação do entendimento de que esta é composta por diferentes sujeitos, com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças e valores que impregnam os ambientes por onde transitam e as relações que estabelecem com o mundo, com suas particularidades e semelhanças (GOMES; GONÇALVES; SILVA, 2015). Indubitavelmente, o direito à educação nos coloca diante do desafio de construir e implementar propostas voltadas para uma pedagogia da diversidade, e uma das saídas para tanto é construir ações mais coletivas que atendam às demandas dos sujeitos (GOMES; GONÇALVES; SILVA, 2015).

Com esse propósito, vale lembrar que o texto da Lei 10.639/03, alterado pela Lei 11.645/08, prevê que:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Em se tratando da cultura negra, o objetivo do artigo 26a da Lei 10.639/03, segundo Santos (2009), é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, conceitos e paradigmas. Além disso, o que está proposto no artigo da lei almeja transformar a forma como as escolas desenvolvem práticas de educação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), e transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas. Sendo esta uma pauta bastante robusta, diversa e complexa; a qual se insere diretamente nas relações de poder em todos os âmbitos de construção e de regulação das práticas educativas.

Conhecer, reconhecer e respeitar as sociodiversidades e identidades múltiplas exige que a sociedade repense valores fundamentais, suas práticas e/ou posicionamentos diante da diversidade racial, de modo a repensar sua atuação, por exemplo, frente ao racismo. Considerado como estruturante e estrutural em nosso país, em decorrência da própria estrutura social, e de seus valores eurocêntricos, o racismo, infelizmente, ainda constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares do nosso povo. Pode-se afirmar que o

racismo não é uma patologia social e nem um desarranjo institucional e, sim, constitui-se de um complexo imaginário social, generalizante sobre os negros, que se forja e se retroalimenta pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2018). Neste contexto, toda a população brasileira, incluindo as crianças, carece da necessidade de outro olhar social e cultural, não hegemônico e decolonial, de modo a superar o racismo. Para isso, torna-se mister alcançar também a produção de conhecimentos e reinventar as epistemologias, como propôs Santos (2004):

Aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social, indo mais além da crítica produzida no Norte e da práxis social que ela subscrevera. (SANTOS, 2004, p. 6).

Em que pese a realidade atual vivida em nosso país e os retrocessos dos últimos anos em todos os setores, e, em especial, na educação, fica evidente que as relações étnico-raciais e suas epistemologias precisam continuar a ser discutidas e ampliadas em todo o território nacional para que a referida Lei 10639/03 comemore os seus 20 anos com os avanços propalados. As trajetórias dos sujeitos diversos necessitam continuar a ganhar relevância e ser desenvolvidas em práticas que incluam, entre outras, as experiências de desconstruir para reaprender de forma gregária, considerando a multiplicidade de formas de ser, viver, agir, pensar e construir conhecimentos.

A infância, o currículo e a educação museal

Em uma perspectiva de reinvenção das relações, a infância deve ocupar lugar de destaque, possibilitando a vivência plena da cidadania das crianças. Dessa forma, aponta-se para o deslocamento do olhar social, combatendo a discriminação, a negligência, o descompromisso e a invisibilidade de minorias sociais marginalizadas, além de favorecer a afirmação de uma postura crítica aos padrões excludentes e violentos do conjunto da sociedade como parte dessa reinvenção.

Pensar na infância remete, inevitavelmente, às concepções modernas que definem os sujeitos dessa faixa etária a uma categoria social. Diversos autores (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005; QUINTEIRO, 2002; REIS, 2009) buscam entender a realidade da sociedade com base na análise de vivências da infância. Vivências estas relacionadas às classes sociais, ao espaço e tempo em que são geradas, além de suas conexões com as contínuas e diversas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. Essa análise permite entender a importância da contextualização dessa infância e suas relações sociais em diversos aspectos, espaços e tempos.

Assim considerada, a criança é reconhecida pelo olhar do adulto como um ser presente no mundo, uma vez que, como afirma Sarmiento (2005, p. 365), “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias”. Alguns pesquisadores (CORSARO, 2011; PLAISANCE, 2004; PROUT, 2010, ABRAMOWICZ, 2010; QVORTRUP, 2010) concebem e entendem a infância como experiência, além de considerar a criança como um ser que pensa, age e aprende. O lugar das crianças nas pesquisas, assim como entendido por estes autores, reconhece-as como sujeitos que afetam e são afetados pela sociedade, fazem, participam e interferem na cultura. A garantia de fala e escuta na construção do conhecimento de modo ativo, participante, competente as define como protagonistas, sujeitos de direitos, com voz e vez.

Portanto, considerá-las como um sujeito de direitos que vive, atua e pensa na sociedade é importante para refletir sobre a relevância, o papel do meio cultural e das experiências educativas para a formação e afirmação desse agente social e histórico, que é orientado por “direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente” (BRASIL, 2013).

Entendendo a Educação Infantil como processo e prática que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam, reconhecemos que a educação das crianças pequenas se dá “no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 13). Nesse sentido, os processos educativos na infância precisam contemplar um currículo amplo, inclusivo e crítico em uma perspectiva decolonizadora, que considere os diferentes grupos étnico-raciais e suas diversidades culturais.

O projeto de currículo e sociedade sob o prisma da decolonização está assentado nas lutas dos movimentos sociais, no trabalho de teóricos e pesquisadores sobre direitos civis, na visibilidade e respeito à ancestralidade, bem como nos modos de ser e viver, contra os padrões de poder hegemônicos, excludentes, silenciadores e hierarquizantes. Sabemos que o currículo não é neutro: sua construção, linguagem e significados, muitas vezes, transmitem procedimentos históricos, sociais e culturais que precisam ser pensados e discutidos de maneira mais abrangente, visando romper com a colonialidade do saber (WALSH, 2009; QUIJANO, 2002; SANTOS, 1996). Nesse contexto, o currículo deve se desenvolver por práticas mediadas pelo respeito, visibilidade, protagonismo e inclusão, com vistas a decolonizá-lo. Nesse âmbito, a ativista negra Sueli Carneiro, ao afirmar, em entrevista à ONG

Fábrica de Imagens, sobre as “práticas sistemáticas” da “colonialidade”, fez o seguinte apontamento:

Qualquer pessoa negra desde cedo experimenta situações de discriminação, e geralmente a escola é o primeiro espaço social que a gente tem que se defrontar com isso, então a discriminação racial foi uma coisa sempre presente na minha vida desde a infância. Não só porque há práticas sistemáticas de agressão às pessoas negras, incluindo as crianças, desde as mais tenras idades, como há também no interior da família. Os meus pais tinham a preocupação de nos alertar, para o fato de que teríamos que enfrentar essa situação. (CARNEIRO, 2014).

Essas práticas sistemáticas de discriminação são propagadas pelas mídias sociais, meios de comunicação convencionais (como rádio e TV) e também pela escola, que materializam no currículo ações individuais, institucionais e estruturais circulantes na sociedade. Esse círculo estrutural, baseado em padrões coloniais de poder, excludentes e discriminatórios, precisa ser repensado, principalmente pela escola, para que, também por meio do currículo, possa contribuir para a construção de “medidas que coíbam o racismo individual e institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 39) e reflita sobre as necessárias e profundas “mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2018, p. 39).

A colonialidade, por ser estruturada de forma triangular nas interfaces do poder, saber e ser, em um processo de continuidade de um padrão hegemônico, polarizado e excludente, articula representações hierárquicas (branco/negro), binárias (homem/mulher), dentre outras, impregnando sentidos que constituem o imaginário, o modo de pensar e ver o mundo, daqueles a ela submetidos. Uma das consequências da colonialidade na educação é a reprodução social que faz da escola e do currículo veículos de propagação de seus princípios, por meio de algumas concepções e técnicas.

Para atuar na direção contrária, é necessário pensar de modo não colonial — hegemônico e eurocêntrico — fazendo emergir os inferiorizados, incluindo os excluídos, garantindo voz e escuta aos silenciados, respeitando os não tolerados, jogando luz aos invisibilizados e rompendo, de forma crítica, reflexiva, emancipatória e protagonista com os padrões de poder estabelecidos.

A busca pela produção de novos conhecimentos, abordando sujeitos até então invisibilizados pela história, requer pensar com os subalternizados, com os grupos que não estão ligados à lógica dominante europeia, com vistas a reconhecer e a valorizar a diversidade e reelaborar as relações sociais e epistemológicas. Esta ideia concorda Santos (1996), ao afirmar que:

Essa capacidade e essa vontade [de romper com o colonialismo] serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é

possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

Para Muniz Sodré (2012, p. 185), a força motriz da diversidade cultural está em “autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes”. Acreditamos ser esta a intencionalidade do Circuito dos Museus em Belo Horizonte, ao constituírem o Percurso Território Negro e provocar novas possibilidades de construções do conhecimento nas crianças em escolas do município de Belo Horizonte. Tal como diz Gomes (2012), uma iniciativa como essa é reinventar os olhares, as relações, as trajetórias dos sujeitos diversos por meio de práticas inclusivas.

Para isso, deve-se decolonizar os currículos escolares, na reconstrução horizontal dos saberes e das relações, realinhando as ações pedagógicas para entender que:

A leitura e a postura decolonial têm a capacidade de acolher temáticas e questões invisibilizadas pela história. Uma história que durante muito tempo foi (e ainda é) contada pelos colonizadores do passado e pelos capitalistas do presente. Essa história inventada e imposta pelo processo colonial vem sendo indagada, questionada e tensionada por intelectuais e ativistas dos movimentos sociais nos mais diversos lugares do mundo. Há, também, uma característica central na abordagem teórica e política decolonial: a sua atenção ao estudar as relações de poder não se limita às instituições nem somente aos níveis macros das relações de poder. Ela traz e dá visibilidade aos sujeitos. Nessa perspectiva, ao focar os sujeitos, revela-nos o quanto a empreitada colonial não foi totalizante. O processo colonial sempre sofreu fraturas, as quais se tornaram brechas por onde se libertaram os sujeitos “colonizados” e os conhecimentos por eles construídos. Foram esses sujeitos, nossos ancestrais, que nos deixaram um legado histórico de resistência. (GOMES, 2017 *apud* GARCIA; SILVA, 2018, p. 10).

O trabalho pedagógico desenvolvido nos museus reconhece esses equipamentos como espaços de investigações originais, capazes de anunciar a possibilidade de um diálogo amplo sustentado em pressupostos pautados na diversidade. Ao deslocar as crianças dos cenários conhecidos, desencadeiam-se as reflexões relacionadas a este movimento, ampliando os saberes, os territórios, as histórias, as sensibilidades e as estéticas. Dessa forma, abrem-se novos horizontes, abarcando outras formas de se conhecer e reconhecer a si próprio e ao outro, expandindo sua rede de experiências, que podem vir a constituir seu capital cultural¹¹, favorecidos por uma educação museal.

¹¹ Bourdieu (1998, 2004, 2007) analisa o capital cultural, caracterizado por uma perpetuação de valores sociais determinados pela união de conhecimento, informação, sinais linguísticos, posturas e atitudes, considerando suas particularidades. Por sua vez, essas traçam a diferença de rendimento acadêmico frente à escola.

A ampliação do repertório de experiências culturais e subjetivas em equipamentos dessa natureza pode se dar por meio do acesso a diferentes acervos e artefatos históricos, de interações com os pares, com o mundo e a possibilidade de outras formas de aprendizagem, já que, como nos diz Leite (2005):

[...] é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído e reconstruído cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização social que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade. (LEITE, 2005, p. 23).

Nesse contexto, os museus têm importante papel na aproximação com a infância e com a ampliação de seu repertório cultural, pois, mais que colecionar, selecionar, conservar e preservar objetos que guardam a memória dos povos que habitam o Brasil, os museus propõem a discussão de temas atuais e relevantes concernentes ao seu patrimônio material e imaterial. Assim, as instituições museais contribuem para a consolidação da função social desse espaço, no desempenho da importante tarefa de utilizar o patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social, também para a infância.

Além disso, o museu oferece potencial de participação, por meio do seu educativo, em seus acervos e ações; em seus cenários provocativos de narrativas e de reflexões sobre a educação étnico-racial ao criar percursos em que a presença do negro na sociedade esteja em exposição de modo distinto daquela centrada, por exemplo, no tema da escravização, numa relação, muitas vezes, subserviente e passiva, no papel de vítima de algozes representados como síntese de uma raça superior. No Percorso Território Negro do Circuito de Museus, os negros são vistos como sujeitos reais, históricos, que resistem, produzem saberes e culturas, interferem positivamente na formação da sociedade brasileira, imprimindo modos de viver. Essa possibilidade, além de problematizar o presente ao analisar o passado, ainda promove novas experiências que ampliam as relações das crianças com o conhecimento pela valorização da cultura afro-brasileira.

Ao trilhar propostas de trabalho educativas com crianças em outros territórios que não a escola, comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais, ampliam-se os saberes e visões de mundo, em que outros sujeitos sejam vistos, ouvidos e reposicionados. As práticas desenvolvidas pelas professoras, tanto na sala de aula quanto nas visitas aos museus colaboraram, assim, com o proposto por Nascimento (2005, p. 4), quando afirma que “pelo fato do museu não ser uma sala de aula, ou um espaço da escola, carece de novos olhares, de pesquisas sobre as práticas educativas que propõe e que também são efetuadas pelos professores/escolas que a eles visitam”.

A experiência das crianças na escola e no Percurso Território Negro

Pensar os processos educativos na perspectiva do respeito, da valorização e do reconhecimento da diversidade, com foco nas culturas africanas e afro-brasileiras, requer a reflexão de todos os envolvidos na educação das crianças pequenas sobre modos de agir, conceber o conhecimento e a criação de estratégias que articulem a temática racial aos demais conteúdos. A EMEI pesquisada por Fonseca (2019) desenvolve um trabalho positivado sobre a educação das relações étnico-raciais e isto pode ser observado nos documentos que orientam as ações metodológicas como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o projeto da turma. Percebemos uma gestão comprometida com o trabalho desenvolvido, dando o suporte necessário tanto às professoras quanto às estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus.

Entretanto, antes da efetivação das visitas, outras estratégias metodológicas para tratar sobre a temática foram identificadas, tais como: pesquisas, utilização de imagens e vídeos, rodas de conversa, contação de histórias e brincadeiras. Assim foi elaborado o projeto “Brasil e África – um elo de saber” em que as professoras definiram a metodologia de trabalho de modo a articular as diversas linguagens e envolver os familiares. Desse modo, uma lista de livros foi elaborada, e, a partir de então, livros, incluindo *kits*, distribuídos pela própria rede de ensino, foram enviados para as crianças. Essa prática de leitura se consolidou como forma de articular os saberes construídos e compartilhados entre família e escola. Quanto à participação e envolvimento das famílias, as professoras disseram:

Enviei para casa, também né, a explicação do projeto para a família, mostrando como seriam as etapas do trabalho, colocando a família a par, trabalhando junto com ela para mostrar o nosso projeto. (Profª. 1).

Além das crianças aprenderem, os pais também estão se envolvendo no trabalho com essa temática e com a Literatura, é um envolvimento maior na educação dos seus filhos... esse também é um modo de estar envolvendo a família neste processo. (Profª. 2).

Com vistas a incentivar a prática da leitura, foram confeccionadas, com a participação das crianças, sacolas literárias, as quais foram pintadas com silhuetas e fortes cores que remetiam à forma e à cultura do continente africano. A esse respeito, as professoras disseram que:

A sacola literária é um trabalho com a família. Uma vez na semana a sacola vai para a casa deles, aí fazemos a escolha dos livros, criando um ambiente em que as crianças escolham os livros que elas querem levar. Então, os meninos fazem o registro juntamente com a família, sobre a história que leram. (...) Utilizei também outras histórias, utilizei outros livros e outras literaturas, como as panquecas de Mama Panya.

Parti do Baobá, que o Baobá é da África, e a importância dessa árvore. Aí, fui pesquisar o Baobá na África, a importância da árvore e através dessa árvore, que os mais velhos sentam embaixo dela junto com as crianças, e contam as histórias da África, da ancestralidade. (Profª. 1).

Dentro desse projeto todo eu foquei em algumas literaturas, como “Bruna e a galinha d'Angola, aí surge a necessidade de falar sobre Angola, onde fica Angola, mostrar o mapa da Angola... às vezes eu tenho que pesquisar e aprendo muito também. As cores da bandeira, o significado das cores... confeccionamos a galinha da Angola e contei a história. Eu fui trabalhando muitas literaturas, não só uma. Cada literatura que eu fui trabalhando fui pegando um pouquinho do que a gente foi descobrindo que era da África. (Profª. 2).

Os relatos das professoras mostram que a leitura de histórias desencadeou outras ações. A disponibilidade e diversidade de materialidade para o trabalho cotidiano com as crianças foi um tema problematizado pelas professoras, mas não se constituiu como impeditivo para a sua realização:

Precisa ter materialidade até para esse reconhecimento das cores, porque igual essa questão do reconhecimento da cor, como é que a gente vai e quer trabalhar que a criança faça o seu autorretrato, se reconheça, se você não tem material, não tem lápis que tem a cor da criança, pois se tivesse um dia da cor da criança seria a hora de fazer marrom, preto e bege, ou aquele rosa que as pessoas teimam em dizer que é o lápis cor de pele. (Profª. 1).

A construção e ampliação do conhecimento e das experiências por meio das histórias foram registradas, após cada livro lido e cada descoberta, em um mapa:

Eu fiz um mapa e neste mapa a gente ia colocando as nossas descobertas. A gente colocou tudo que achamos de África, tipo baobá, nós pegamos o mapa, a gente fez o mapa e colocava lá o baobá, uma imagem ou um desenho. (Profª. 1).

As rainhas, as coroas africanas também, então cada coisa que a gente foi achando.... as comidas, as palavras que a gente fala aqui no Brasil que são de origem africana, a gente ia colocando no mapa da África que estávamos construindo. (Profª. 2).

Para além da mediação com a literatura, outras formas de arte e linguagens foram utilizadas para ampliar o repertório cultural das crianças:

Outra questão que eu trabalhei também foi a música. Trouxe o tambor para a sala, onde os meninos puderam tocar. E eu trouxe um conto africano, “O macaco no mar Franco”, que fala sobre a questão do tambor. Tirei foto, deixei os meninos manusearem o tambor, sentir e ouvir o som. Depois eles fizeram o registro, um desenho de observação. (Profª. 1).

Essas narrativas apontam como o vínculo com as questões étnico-raciais e as marcas dos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como ludicidade, musicalidade, corporeidade, oralidade e até a culinária, dentre outros, podem ser vivenciados e percebidos de maneira positiva no cotidiano escolar:

Já as palavras de origem africana a gente tá trabalhando a linguagem oral e a linguagem escrita, também com essas palavras de origem africana. Os meninos adoraram descobrir algumas palavras que a gente fala o tempo todo e que são de origem africana, e que vieram para cá com os africanos. Tipo farofa, tutu, coincidiu que no dia que a gente falou sobre o tutu teve tutu no almoço e eles puderam saborear, foi muito legal. Foi até numa sexta-feira que teve tutu e farofa. (Prof^a. 1).

Tem muita coisa ainda para trabalhar. Trabalhamos a galinha, a galinha d'angola, tipos de galinha d'angola, as coisas vão surgindo. Quando eu levei a bandeira da Angola eu só ia trabalhar as cores mesmo, mas eles perguntaram o que tem lá no meio, o que eram aquelas imagens. Fui trabalhar o significado e que ficou bem rico, trabalhei também a bandeira do Brasil e o significado das cores da bandeira. E assim vão surgindo outras questões e a gente vai dando continuidade ao trabalho. (Prof^a. 2).

As palavras nomeiam o mundo, as coisas, os alimentos, as pessoas e a vida e nelas também estão impressas as marcas afro-brasileiras. Perceber essas relações contribui para a potencialização de saberes, a valorização de diferentes estéticas e a constituição de identidades. Para isso, uma professora desenvolveu a atividade do espelho:

Uma outra atividade é a caixa surpresa, que foi um espelho que a gente trabalhou. Trabalhei com a brincadeira do espelho também, se chama “o que que você tem diferente de mim?” Depois deste trabalho a gente fez o registro. (Prof^a. 1).

O uso do espelho permitiu a construção de saberes por meio do corpo, pois, como alerta Trindade (2013), é preciso:

valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. (TRINDADE, 2013, p. 36).

Para além da valorização dos corpos, existe também a necessidade de representatividade; e apresentar diferentes elementos pode colaborar para a formação de uma subjetividade positiva no olhar sobre o negro. Isso foi possível ao brincar com as bonecas na sala de aula, conforme apontado pela professora 2:

As bonecas negras estão na sala, as bonecas brancas estão na sala. É preciso trabalhar de forma natural, sem ter aquele momento específico “agora é hora de trabalhar com a literatura negra”, “agora é hora de falar sobre o negro”. Isso precisa ser cotidiano, natural, não precisa ter esses momentos marcados para falar. (Prof^a. 2).

O trabalho cotidiano, mas intencional, com as bonecas incentiva o cuidado com o bebê negro, ampliando e valorizando a representatividade e a presença positiva do negro na sociedade.

Após todas essas estratégias, o projeto “Brasil e África – um elo de saber” propôs conhecer e vivenciar ações por meio de visitas ao patrimônio cultural em museus do Percorso Território Negro do Circuito de Museus de BH. Esta estratégia foi assim pensada:

Na conversa antes da visita ao museu eu expliquei que a gente ia visitar o espaço. A gente também não sabia porque também não nos foi informado como era o lugar, eu nunca tinha ido. Gosto quando tem uma formação antes, que a gente conhece espaço, conhece a proposta, a gente fica mais seguro do que falar para as crianças antes da visita. Tanto que eu falei com os meninos que a gente vê algumas coisas que não podiam colocar a mão, por que no museu né... A gente sabe não pode colocar a mão. (Profª. 1).

As visitas aos museus Memorial Minas Gerais Vale e Espaço UFMG do Conhecimento (Circuito Praça da Liberdade), Museu de Artes e Ofícios (Praça da Estação) e ao Museu Brasileiro do Futebol (Estádio Magalhães Pinto – Mineirão) foram definidas por possuírem itinerários temáticos que atendem ao recorte das discussões étnico-raciais e da valorização da cultura afro-brasileira, por meio do Percorso Território Negro e pelo trabalho desenvolvido por seus setores educativos, que, nitidamente, desenvolvem uma educação museal.

Entretanto, por questões políticas e logísticas, as crianças não realizaram todo o Percorso Território Negro como previsto, sendo possível apenas as visitas ao Museu de Artes e Ofício (MAO) e ao Espaço do Conhecimento UFMG (EC–UFMG). Esse fato não reteve o desenvolvimento do trabalho, muito menos as relações com os saberes para ou com as crianças, pois elas já estavam construindo e formulando vários conhecimentos e aprendizagens, no universo escolar, como previstos em seu PPP e no projeto da turma.

As visitas aos dois museus foram realizadas após o intenso trabalho das professoras sobre as relações étnico-raciais, contempladas no currículo em desenvolvimento, na escola. As narrativas expressas pelas crianças ao longo das visitas refletiram esse trabalho e puderam ser observadas no momento em que elas faziam inferências sobre a temática ao relembrem histórias, imagens, vídeos, brincadeiras, atividades de registro ou pesquisas realizadas junto aos seus familiares. Essas narrativas revelaram que as crianças possuem repertório de história e cultura afro-brasileira: elas dialogavam intensamente com a linguagem museal, interpretando artefatos culturais com os quais entraram em contato, além de conversarem entre si e com os adultos sobre esses materiais. As crianças buscaram ainda relações entre o repertório cultural que possuíam para compreender as informações disponibilizadas pelos espaços dos museus, ou seja, entre o apreendido e o apresentado, realizando comparações e inferências com base em histórias que conheciam.

No Espaço do Conhecimento (EC) da UFMG, as crianças encontraram barquinhos de papel coloridos espalhados pelo chão e foram convidadas a escolher um para iniciar uma viagem do Brasil para a África. O deslocamento para o terceiro andar do prédio simulava o transporte das pessoas escravizadas nos navios negreiros. Nesse momento, elas aprenderam a canção do Marinheiro¹² e a entoaram com alegria e euforia. Uma criança disse: *“é a primeira vez que vou viajar de barco!”*. No trajeto, outra criança disse que *“já conhecia a África, por que a professora contava muitas histórias de lá!”*. Ao chegarem ao destino, outro barco maior as aguardava. Nesse barco, feito de um tecido com estampas de símbolos africanos, cabiam todas as crianças. Além do barco, as crianças se depararam com imagens, mapas e vídeos que abordavam a experiência da navegação e o encontro de diversas populações e culturas pelo mundo e nas Américas. Neste momento, uma menina apontou o dedo e disse: *“olha, um mapa da África... Igual ao que tem lá na sala!”*, e um garoto que estava bem ao seu lado afirmou: *“é mesmo... aquele que a gente cola nossas descobertas!”*, saindo os dois logo em seguida, sorrindo de mãos dadas. Nitidamente, referiam-se à atividade proposta pela professora no mapa, feito em cartolina, do continente africano, para que as crianças colassem imagens, desenhos e palavras que descobrissem ao ouvir histórias sobre a presença negra no mundo.

Ao passarem pelo local onde se podia aprender sobre a cosmogonia e a história da criação do mundo pela cultura Yorubá, as crianças imediatamente relacionaram tal fato com a história contada pela professora no livro *“Bruna e a galinha d’Angola”* (ALMEIDA, 2011). A história no livro conta a criação do mundo e foi pintada em um panô, tecido com pinturas e/ou aplicações que resgatam a arte de contar histórias por meio de imagens, valorizando o mito e a cultura africana. As crianças recordaram o livro ao verem a imagem, comentando em seguida sobre como as histórias eram parecidas: *“a diferença é a galinha...lá (na história do livro) é uma galinha d’Angola, aqui é essa branca”*, expressou um aluno. Ao finalizarem a visita, lembraram o que viram e levaram o barquinho para suas casas. No caminho, dentro do micro-ônibus, um aluno falou que estava indo para casa de barco, que iria *“passar pelo Atlântico como os ‘barcos’ que trouxeram os negros para o Brasil”*.

O Museu de Artes e Ofícios (MAO) tem como propósito apresentar ao público um acervo de artefatos culturais que tratam dos ofícios e profissões presentes no cenário brasileiro, muitas delas quase em extinção. Ao iniciar a visita, as crianças puderam conhecer como era o ofício de mercador de escravos e a escravização dos negros foi um tema que imediatamente revisitou-os quando os alunos observaram um artefato utilizado no comércio

¹² “Ô marinheiro... é hora, é hora, é hora de viajar, lá no céu, lá na terra, lá no mar. Ô marinheiro... vamos todos para o mar.” (Domínio Público)

de pessoas. As crianças em coro perguntaram: “- *os escravos?*” O educador respondeu positivamente, que os comercializados eram os negros, que eles foram escravizados por dominarem muitos ofícios que existiam, como o comércio, a produção de cerâmicas, o trabalho na mineração, dentre outros.

As crianças mostraram interesse pelos artefatos relacionados ao comércio, principalmente as balanças e os utensílios usados pelos vendedores ambulantes. Também os utensílios dos dentistas e barbeiros chamaram a atenção. Uma delas disse que: “*O dentista trabalha na sala dentro de centro de saúde, na rua só a moça que vende tempero de frente do sacolão.*” “*Eu já fui no dentista!*” Desse modo, a criança atualizou a cena, trazendo-a para o seu próprio contexto. Quanto aos barbeiros, um menino perguntou: “*Eles inventavam xampus como o Chico Juba?*”. A monitora não entendeu a pergunta e uma aluna explicou que era “*uma história que a professora tinha contado lá na escola*”. A monitora, entrando na fantasia, disse-lhes que “*sim, inventavam xampus e outros cremes*”. O menino havia feito referência a história do Chico Juba (GAIVOTA, 2011), uma criança negra que possuía os cabelos encrespados e sentia muito orgulho por isso. Gomes (2006), em seus estudos, destaca que a valorização das raízes negras encontra, na aceitação dos cabelos crespos, um grande aliado, pois permite a identificação do ser negro ou negra pela estética.

Finalizando pelo ofício de cerâmicas, as crianças elencaram os objetos que tinham em casa, no trabalho dos familiares e lembraram também da história de *Bruna e a galinha d'Angola*. Uma das crianças perguntou: “*Cerâmica? Igual ao tio da Bruna, que fez a galinha de cerâmica para ela?*”. Antes mesmo que a monitora respondesse, um grupo de três crianças afirmou que sim. Em um momento no MAO, uma criança, ao se deparar com algumas imagens do acervo destacadas pela monitora do Museu, questionou: “*Aqui não tem máscaras africanas?*” “*É que a gente fez lá na escola!*”. A monitora, atenta às crianças, respondeu que em uma exposição temporária haviam máscaras africanas, mas que esta já havia se encerrado. As visitas aos museus permitiram que as crianças dissessem o que viram, fizeram e também o que gostariam de ver. Isso indica que um dos aportes da educação das relações étnico-raciais é a possibilidade de fazer circular conhecimentos que reconheçam “[...] a sabedoria, a política, a técnica, a arte, o conhecimento, a musicalidade, a religiosidade [...] dentre outras manifestações do povo negro e de outros povos” (GOMES, 2007, p. 3). Esses conhecimentos contribuem para problematizar saberes hegemônicos e para desnaturalizar as percepções equivocadas, estereotipadas e preconceituosas, permeadas pela discriminação, provocadoras de preconceitos e racismo. Ribeiro (2019) nos provoca a pensar que não basta nos

autoafirmarmos como não racistas, já que é preciso urgentemente que a opressão aos povos negros, indígenas e demais minorias seja combatida.

Considerações finais

Este artigo teve como propósito apresentar evidências de pesquisa realizada por Fonseca (2019), analisando o trabalho com a educação étnico-racial de crianças pequenas na sala de aula de uma turma de 5 e 6 anos em uma EMEI em Belo Horizonte. O que se observou, neste estudo de caso, foi que as atividades proporcionaram caminhos para que as crianças percorressem locais de protagonismo e pertencimento na EMEI e nos museus, as quais oportunizaram-lhes maior visibilidade às questões étnico-raciais. Assinala-se a importância da interlocução interdisciplinar entre diferentes equipamentos e escola, bem como a relação da criança com o espaço museal e seu acervo, ao buscar olhar para o passado, sob a ótica de referenciais positivos para valorizar a presença do negro no Brasil e no mundo.

Como vimos, a influência da memória ancestral pode ser positivamente estimulada pelas mediações entre artefatos, imagens e experiências vividas nos museus pelas crianças e professoras. Ao promover e socializar os conhecimentos e “aprendizados a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL, 2004, p. 20) acaba-se por produzir uma nova ética, como nos alerta Santos (1997), capaz de ampliar o significado da participação como exercício da cidadania. O que também contribui para que as crianças possam articular suas vivências e estruturar seus saberes e conhecimentos de maneira inclusiva e cidadã.

As práticas das professoras auxiliam no compartilhamento e na construção de conhecimentos e no reconhecimento do negro como sujeito protagonista, representado de maneira positiva. Essa reflexão avança no sentido de defender práticas reivindicativas de direitos, indagadoras, contra-hegemônicas e antirracistas, que garantam voz e escuta às crianças.

O estudo contribuiu para conceber a educação das relações étnico-raciais como lugar de conhecimento válido no currículo da Educação Infantil, em uma EMEI, local público de educação e “onde as diferentes presenças se encontram¹³”: na busca pelo conhecimento por meio de práticas contextualizadas. Após revelar todas as ações, práticas e subsídios em que o trabalho foi desenvolvido com as crianças, reverberam-se as duas grandes temáticas que sobressaíram no campo: a presença do negro no Brasil e no mundo e as relações presentes no

¹³ Citação feita por Nilma Lino Gomes, em palestra na SMED/PBH, em 24 de abril de 2017

currículo, documentos e práticas. Pois um currículo alicerçado em práticas não hierarquizadas, que valorizam a diversidade e a presença positiva do negro na sociedade, os diferentes modos, de ser, viver e saber, de forma planejada e intencional, pode empoderar, dar visibilidade e o reconhecimento necessário à luta contra o racismo e a discriminação.

As evidências também apresentam a potência do diálogo educacional entre o espaço da escola e do museu, além de como as crianças, ao percorrer estes dois territórios de educação, estabelecem relações de aprendizagem quanto às questões étnico-raciais. As crianças acionam seus conhecimentos para interpretar os artefatos nas visitas aos museus e dialogam sobre tais conhecimentos entre si e com os adultos (professores e monitores) que fazem a mediação das visitas, buscam relações entre o aprendido e o apresentado, opinam sobre fatos históricos, prestam atenção nas imagens, histórias e outros artefatos.

As referências positivas sobre os negros e negras a que tiveram acesso, tanto na EMEI quanto nos museus, potencializaram uma identidade também positiva nas crianças negras e na professora negra, assim como possibilitou às poucas crianças brancas o acesso a conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira que contradiz a narrativa hegemônica. Isso coaduna com a alegação feita por Santos (2006, p. 316) de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” A potência das narrativas das crianças sobre a importância da educação das relações étnico-raciais sintetiza o debate: “*Nós gostamos de ouvir histórias de máscaras africanas, da cor da pele e do Baobá!*”

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALMEIDA, Gercilga. *Bruna e a galinha d'Angola*. 8. ed. São Paulo: Pallas, 2011.

ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDIUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de março de 2008.

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, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. In: *Pedagogia ao Pé da Letra*, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/rcnei-referencial-curricular-para-educacao-infantil/>>. Acessado em: 6 de outubro de 2021.

CARNEIRO, Sueli. *Fábrica entrevista Sueli Carneiro*. Entrevista concedida à ONG Fábrica de Imagens. YouTube, 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CMWXkgDNhBk>>. Acessado em: 25 de julho 2018.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESPAÇO DO CONHECIMENTO-UFGM. Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <<http://www.espacodoconhecimento.org.br/>>. Acessado em: 22 de janeiro de 2019.

FONSECA, A. M. da. “*Aqui não tem máscaras africanas?*”: A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o percurso território negro em museus de Belo Horizonte/MG. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

GAIVOTA, Gustavo. *Chico Juba*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da. *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des) colonizador: contribuições à implantação da Lei 10.639/03*. GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; et al. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 687-693. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/50>>. Acessado em: 12 de novembro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio (2017). In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da. *Africanidades, afrobrasilidades e processo(des) colonizador*: contribuições à implantação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e antirracismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 29, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>>. Acessado em: 03 de janeiro de 2019.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; et al. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado em: 17 de outubro de 2018.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Museu, Educação e Cultura*: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005. p. 19-54.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e Prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS. Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <<https://www.mao.org.br/sobre/>>. Acessado em: 24 de julho de 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade*: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, 2010, p. 631-643.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, 2002, p. 137-162.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 17, n. 37, 2002, p. 4-25.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena infância. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 86, 2004, p. 221-241.

PROUT, Alan. Reconsiderar nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, Maranhão, v. 40, n. 141, 2010, p. 729-750.

- RIBEIRO, D. *Pequeno Manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- REIS, M. Notas sobre a Sociologia da Infância. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. *Anais [...]* Porto Alegre: SBS, 2009. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/gruposdetrabalho/gt14sociologiadaeduca%C3%A7%C3%A3o>>. Acessado em: 16 de julho de 2017.
- SANTOS, B. S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. "Para uma Pedagogia do Conflito". In: SILVA, L. H. da et al. *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, R. E. dos. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA-EGAL, 12., 2009, Montevidéu. *Anais [...]*. Quito: AGEc, 2009. p. 1-15.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.
- SILVA, Edson. O ensino de história Indígena: Possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, Brasil, v. 01, n. 2, 2012, p. 213-223.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TRINDADE, Azoilda Loretto de. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto de. *Africanidades e Educação*. Rio de Janeiro/Brasília: TV Escola/MEC, 2013.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESSO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2009.

JONGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURA, ANCESTRALIDADE E IDENTIDADE

Andresa de Souza Ugaya
Professora da Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho
andresa.ugaya@unesp.br

Matheus Henrique de Freitas
Graduando

Maria Luiza Miranda Paulino da Silva,
Graduanda

Abrindo a roda: o Jongo e as comunidades jogueiras

Para abrir uma roda de Jongo, canta-se um ponto de abertura pedindo licença e saudando aos nossos ancestrais e a todas as pessoas presentes, principalmente aquelas que mantiveram o conhecimento desta manifestação de geração em geração através de um processo de identidade e resistência. Na abertura da roda de Jongo, também se faz reverência à espiritualidade que se faz presente.

A partir desta compreensão, para abrir e fazer girar essa roda, vamos entoar um ponto da Comunidade Jogueira de Tamandaré da cidade de Guaratinguetá, São Paulo:¹⁴

Eu vou abrir meu jongo, êh!
Eu vou abrir meu jongo, ah!
Primeiro eu peço a licença
Pra Rainha lá do mar
Pra saudar a povaria
Eu vou abrir meu Jongo, êh!
Cachuêra!^{15 16}

Por meio desta escrita circular, de muitos corpos e percepções, buscaremos apresentar, brevemente, as raízes da expressão cultural do Jongo. Nos debruçaremos sobre os aspectos históricos, a musicalidade, os instrumentos, a dança e os valores civilizatórios africanos intrínsecos ao Jongo e evidenciar sua relevância para o Brasil. Em um segundo momento, apresentaremos a experiência da abordagem do Jongo dentro do projeto de núcleo “Qual a minha história? Relações Étnico-raciais na Educação Infantil” que ocorre entre uma

¹⁴ (1098) jongo do Tamandaré - YouTube.

¹⁵ (1124) Jongo da Tamandaré - YouTube.

¹⁶ Cachuêra é a palavra usada pelas comunidades jogueiras do estado de São Paulo para encerrar o ponto de Jongo que está sendo cantado. Nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas usa-se Machado!

parceria do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e a Escola Municipal Francisco Gabriele Neto.

O Jongo é uma expressão de matriz africana, especificamente da cultura Bantu trazida ao Brasil por meio de dezenas de povos negros escravizados no período colonial.

O jongo, entendido como dança, uma roda, um gênero poético musical, que, entre suas características, destaca-se a presença de tambores afinados com o calor do fogo e um estilo sonoro composto por frases curtas, cantadas por um solista e repetidas ou respondidas em coro, possui elementos que sugerem vínculos com as práticas culturais africanas, em especial aquelas vinculadas aos povos bantus (Fernandes, 2012, p. 264).

Não foi “permitido aos negros carregar seus pertences; portanto, só lhes restavam trazer em suas memórias aquilo que lhes era mais significativo para a reconstrução de suas identidades” (Fernandes, 2012, p. 263).

Afirma Fernandes (2012) que para que tal reconstrução ocorresse, foi preciso remodelar os elementos culturais por seus tradutores a partir de uma capacidade de produção e transformação, o que culminou em um expressivo número de “estruturas que materializaram essa ideia de ajuste e adaptação dos modos de ser africano no Brasil” (p. 263-264), sendo o Jongo uma delas.

O Jongo se estabeleceu no Brasil na região sudeste e está presente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo. Surgindo dentro dos ambientes de plantação da cana de açúcar e do café. Em dado momento, o processo de tráfico fez com que o número de negros e negras escravizados nesta região chegasse a compor metade da população brasileira, o que influenciou a permanência e consolidação da cultura jongueira (Côrtes, 2000, p. 149).

Também chamado de Batuque, Caxambu, Tambu ou Tambor, o Jongo subverte a realidade através da manifestação artística, posto que os negros escravizados só eram autorizados a realizar as festas do Jongo nos períodos de comemoração aos santos católicos, o que, na perspectiva dos brancos, auxiliava a mantê-los servis e obedientes e, também, camuflava o processo de desumanização ao qual a população negra africana e afrodescendente estavam submetidas (Fernandes, 2012; Monteiro, 2013).

Símbolo de resistência, o Jongo também funcionava como uma forma de comunicação metafórica.

As palavras entoadas em cantos, os chamados pontos, eram pensados para existirem como enigmas indecifráveis pelos escravocratas e desse modo representavam um diálogo livre sob um disfarce inteligente que preservava a prática da cultura jongueira. (Ribeiro, 2021, p. 25).

Como expressão de celebração, tradição e coletividade, a roda de Jongo é um lugar da religiosidade, da dança e da brincadeira (Guerra, 2009, p. 3), elementos estes constituintes de diversas culturas africanas. Para Sanfilippo (2011, p. 34), o Jongo é uma expressão que resistiu e influenciou o nascimento de outras expressões afro-brasileiras.

No passado, era proibido a presença das crianças nas rodas de Jongo. O entendimento era que a tradição exigia respeito e comprometimento, aspectos que só poderiam ser conquistados através do tempo e da experiência. Outra questão a ser colocada é que no Jongo havia muitos segredos ou mirongas, algo que as crianças e os jovens não tinham idade para compreender (tais fundamentos). Assim, estes podiam ficar apenas observando (André, 2004).

A não participação das crianças nas rodas de Jongo resultava em uma perda do contato com a vivência da expressão jongueira entre as gerações, posto que o distanciamento fazia com que os adultos não pudessem transmitir os fundamentos dessa expressão. Permitir que as crianças participassem foi o que garantiu que o Jongo continuasse sendo preservado através das gerações de jongueiros (Martins, 2021).

Não se sabe ao certo como se deu a transição da permissão de crianças e jovens poderem adentrar nesta cultura (Martins, 2021). O que se houve falar é que mestre Darcy, Mãe Joana e tia Maria do Jongo da Serrinha iniciaram um processo de ensino do Jongo para as crianças e os jovens, pois os mais velhos estavam morrendo e com estas partidas o Jongo também poderia morrer, então, entenderam que era preciso dar continuidade a esta expressão e isso só deveria ser possível se as novas gerações aprendessem esse patrimônio. A partir deste movimento, pudemos ver constantemente a presença das crianças e dos jovens nas rodas de Jongo.^{17 18 19 20}

Na comunidade Jongueira de Tamandaré da cidade de Guaratinguetá, segundo André do Jongo, as crianças e jovens começaram a participar das rodas na década de oitenta para que assim o Jongo pudesse se manter vivo e reverenciado com uma tradição na cidade de Guaratinguetá.²¹

Ao se falar do Jongo, uma das palavras-chave é pluralidade, sendo esta vislumbrada na dança dos corpos, dos pontos e das histórias de cada comunidade, o que reafirma a capacidade dos negros de produção e transformação das culturais ancestrais africanas. Temos o Jongo do

¹⁷ (1095) [Jongo com Mestre Darcy - YouTube](#).

¹⁸ (1097) [Vovó Maria Joana Rezadeira fala sobre o jongo para o "Programa Arte de A a Z", da TV Educativa - YouTube](#).

¹⁹ (1097) [CULTNE - Jongo da Serrinha - Tia Maria do Jongo - YouTube](#).

²⁰ (1097) [Percursos da Tradição - Jongo da Serrinha - YouTube](#).

²¹ (1098) [Tamandaré: A tradição do Jongo em Festa - YouTube](#).

Quilombo São José da Serra, de Pinheiral, de Quissamã, de Santo Antônio de Pádua, de Piquete, de Campinas, de Barra do Piraí, de Angra dos Reis, de Campos, de Guaratinguetá, o caxambu de Miracema, de Porciúncula entre outros.

[...] o jongo, nos diferentes contextos que é cultivado – periferias metropolitanas e de pequenas cidades e comunidades rurais -, possui algumas variações quanto à sua musicalidade, coreografia e simbologia [...] (Fernandes, 2012, p. 267).

A pluralidade que as comunidades de Jongo carregam é diversa e única. Todos os esforços que os jongueiros e jongueiras esboçam devem ser reconhecidos, principalmente, quando pensamos em todo preconceito racial, intolerância religiosa e repressão policial que a classe dominante insiste em reproduzir. Apesar de todas as atrocidades causadas pelo sistema colonizador e escravagista, os jongueiros e jongueiras de todo país resistem aos séculos de opressão e marginalização.

Bandoleia jongueiro: os tambores, os pontos e a dança²²

O Jongo é dançado ao som dos tambores, os quais estabelecem a comunicação com o outro mundo: ele carrega a passagem dos antepassados que resistiram e que, por muitas gerações, vêm transmitindo esse patrimônio cultural. Ao entrar na roda os jongueiros se aproximam do tambor para tocar seu couro, pedir licença, se benzer e demonstrar respeito (Monteiro, 2013, p. 6).

Os tambores encontrados nas rodas de Jongo são conhecidos como Caxambu ou Tambu, que emitem uma sonoridade mais grave, enquanto o agudo recebe o nome de Candongueiro. Tradicionalmente, a construção dos tambores se dá pela preparação de tronco de árvore e couro de origem animal, os quais são fixados com pregos nas extremidades do tronco devidamente preparado. Nas festas de Jongo, os tambores são levados diversas vezes para perto da fogueira, pois ao longo da noite eles ficam úmidos, e dessa forma, acabam perdendo sua sonoridade, e por isso precisam estar próximos ao fogo para serem afinados novamente (Guerra, 2009, p. 3).

Os pontos de Jongo também fazem parte dessa vivência sociocultural. Eles representam o poder da sabedoria e da poesia e se caracterizam por uma comunicação metafórica, na qual as palavras entoadas precisavam ser decifradas para serem entendidas, o que exige experiência para a compreensão de seus significados. Muitos pontos eram

²² Ponto de Jongo no Mestre Gil da Comunidade de Jongo de Piquete. Disponível em: <https://youtu.be/PxP3SA1LXzk>. Acesso: 20 nov. 2022.

enigmáticos, ou seja, quem recebia um ponto tinha que desatá-lo. Conta-se a história que antigamente, quando um jongueiro não consegue desatar o ponto, ele fica enfeitiçado, podendo até mesmo desmaiar, perder a voz, perder-se na mata ou até mesmo morrer (Guerra, 2009, p. 3).

Os pontos de Jongo são caracterizados por frases curtas que trazem consigo as experiências dos jongueiros com a natureza e com suas vivências cotidianas. Muitos são os pontos criados de improviso, misturando o português com as heranças das línguas de origem bantu (André, 2004; André, 2006).

Os pontos podem ser de abertura ou licença, louvação, visaria, demanda, encanto e encerramento, e cada uma dessas vertentes carrega um significado próprio. A abertura se dá para iniciar a roda; a louvação é utilizada para saudar o local ou algum antepassado jongueiro; a visaria para alegrar a roda; a demanda para o desafio entre os jongueiros, numa demonstração de sabedoria; o encanto era cantado para iniciar um ponto de enfeitiçamento e o encerramento cantado para encerrar a festa (André, 2004; André, 2006; Monteiro, 2013).

Segundo Fernandes (2012, p. 268), “na poética musical dos jongs, a mesma palavra que canta é aquela que encanta. Nos tempos de cativo, os pontos proferidos serviam de estratégias de sobrevivência para os escravizados”. Ainda segundo a autora, era “uma das poucas vias em que os negros podiam falar de si, por meio das cifras incompreensíveis para os senhores e os capatazes, os escravizados se organizavam em fugas e rebeliões” (idem). “Essa tradição poético-musical, se mantém viva — como uma fogueira que insiste em arder — através da insistência dos jongueiros novos e velhos” (Fernandes, 2012, p. 266).

Quanto à dança, na tradição, é comum que na roda de Jongo ela seja realizada em casal, com a presença de um homem e uma mulher no centro, embora possam existir comunidades onde a dança aconteça com apenas uma pessoa ao centro ou de uma maneira diferentes destas. Existem diversos passos e movimentos associados ao Jongo. Quando a dança é realizada em dupla, costumam se orientar para as umbigadas, sendo esta uma característica bastante presente em diversas danças afro-brasileiras. Além disso, também é comum que a movimentação da roda de Jongo aconteça no sentido anti-horário, pois “dizem os antigos jongueiros que a roda de Jongo gira ao contrário para enaltecer os que dela participam e colocá-los mais próximos aos seus antepassados” (Monteiro, 2013, p. 4).

As vestimentas não possuem uma regra, mas comumente há a presença de cores vibrantes e estampas, deixando o destaque para as saias das mulheres que são longas e rodadas para evidenciar os giros que a dança do Jongo evoca (Monteiro, 2013, p. 4).

Outra característica do Jongo é a fogueira, sendo esta um símbolo africano que remete a religiosidade, ao culto aos ancestrais (Fernandes, 2012).

Diante o exposto, afirmamos que o Jongo é uma expressão cultural de origem africana, a qual deve ocupar o currículo escolar e assim oportunizar o aprendizado de valores civilizatórios e ancestrais que nos tem sido negado há muitos séculos. A partir desta compreensão, compartilharemos com o leitor uma experiência de abordagem do Jongo numa perspectiva da Educação Antirracista e para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Tem que ter jongueiro novo²³

Tem que jongueiro novo, oh lerê
Porque o Jongo não pode acabar
Cada jongueiro novo que nasce
É um sol novo para raiar.
Cachuêra!

(Tem que ter jongueiro novo - Comunidade de Jongo Dito Ribeiro/Campinas, SP)

Entendendo a importância de uma Educação Antirracista e para a Educação das Relações Étnico-raciais, elaboramos o projeto Qual a minha história? Relações Étnico-raciais na Educação Infantil. Este faz parte de uma política da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de criar núcleos de ensino para fomentar parcerias, estreitando o diálogo entre universidade e instituições educacionais (secretarias, diretorias, escolas, ONGs etc). O projeto iniciou-se em 2020 e é desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI), situada na cidade de Bauru no estado de São Paulo. Participam do projeto a diretora da escola, sete professoras, três estudantes do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP e profissionais de diferentes áreas convidados a oferta suas contribuições.

Entre os objetivos do projeto está o de apresentar algumas expressões culturais brasileiras de matriz africana. No caso específico deste trabalho, iremos relatar nossa experiência com o compartilhamento dos saberes sobre o Jongo em dois momentos distintos: o primeiro com a diretora e professoras e o segundo com as crianças.

Nossas reuniões acontecem mensalmente às segundas-feiras das 17:30h às 19:30h nas dependências da escola. Nos meses de maio e junho abordamos o Jongo, seu contexto histórico, sua musicalidade, corporeidade. Fizemos uma roda de Jongo, onde foi possível

²³ Jongueiro Novo, ponto da Comunidade de Jongo Dito Ribeiro. Disponível em: [Jongueiro Novo](#). Acesso: 04 nov. 2022.

dançar, entoar os pontos e tocar o tambor, neste caso um atabaque, pois não temos os tambores oficiais do Jongo, Candongueiro e Tambu.

Para vivenciar o Jongo com as crianças, nós nos organizamos e conseguimos estar em duas pessoas, sendo a coordenadora do projeto e um bolsista. Fizemos a vivência com quatro turmas no período matutino e com três no vespertino. Brincamos o Jongo cantando os pontos, dançando e tocando os instrumentos. Buscamos cantar os pontos de Jongos que falam sobre elementos da natureza, como, por exemplo, mata, cachoeira, animais e, também, pontos que fossem curtos e fáceis de aprender como o apresentado abaixo:

Quero ver pinto piando
Quero ver pintor piá
Em terreiro de galinha
Quero ver pinto piá
(Quero ver pinto piando – Comunidade Jongo Dito Ribeiro/Campinas, SP)

No mês de junho, a escola realizou a Semana de Arte Literária que, pela primeira vez, homenageou uma escritora negra, a Sônia Rosa, que apresenta a literatura infanto-juvenil numa proposição de colocar as personagens negras em situações cotidianas da vida e sempre de maneira valorativa quanto à nossa raiz e ancestralidade africana.²⁴

De acordo com Debus (2017), a literatura negra carrega consigo a capacidade de problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância em diversos espaços socioeducativos. É preciso ler e contar histórias que empoderam e humanizam, portanto, essas não podem ser de uma origem única.

Partindo desta perspectiva, a escola destinou uma verba para a compra de vários títulos da autora para que os livros pudessem ser trabalhados com as crianças, o que durou por volta de dois meses.

Numa perspectiva de literatura viva, os livros saíram do papel e ‘ganharam vida’.

Imagem 1 – Armário com imagem da Sônia Rosa



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

²⁴ Semana de Arte Literária na Escola Municipal Francisco Gabriele Neto. Disponível em: <https://youtu.be/ii0mgo4J5dU>. Acesso: 20 nov. 2022.

Cada espaço da escola (sala de aula, refeitório, jardim, quadras, paredes) trouxe alguns elementos dos livros escolhidos pela equipe da escola (gestão, professoras e equipe estendida) e pelas crianças como podemos ver nas imagens 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Toda a comunidade escolar contribuiu na preparação do evento, inclusive familiares e nós do projeto Qual a minha história.

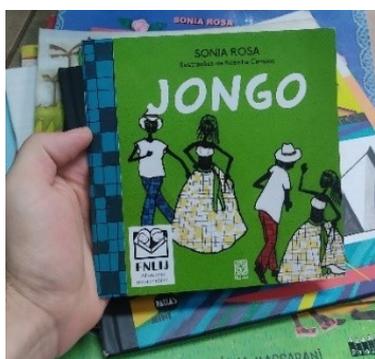
Imagens 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 - Espaços da escola de acordo com elementos dos livros



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Dentre os dez livros escolhidos para a Semana de Arte Literária, estava o Jongo; parte de uma coleção chamada Lembranças Africanas que se constitui de pequenos livros sobre a cultura afro-brasileira. O mesmo pode ser visto na imagem 9.²⁵²⁶

Imagem 9 - Capa do livro Jongo



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

²⁵ Contação de história, Jongo. Disponível: https://youtu.be/e_3FI7KsRTY. Acesso. 20 nov. 2022.

²⁶ Além deste título, a autora escreveu O tabuleiro da Baiana, Capoeira, Feijoada e Maracatu.

Como forma desta obra literária ‘ganhar vida’, nós, do projeto Qual a minha história, em parceria com o grupo cultural Pavio de Candieiro, fizemos uma roda de Jongo com as crianças e professoras. Foi uma experiência maravilhosa! As crianças com saias, coletes de chita, colares coloridos, flores no cabelo (feitos pelas mães em mutirão com a equipe escolar), dançando, cantando e brincando o Jongo! A imagem 10 mostra alguns destes elementos citados acima.²⁷

Imagem 10 – Tambores, saias, flores e colares.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A imagem 11 ilustra o início da vivência com o Jongo com as crianças na Semana de Arte Literária.

Imagem 11 – Roda de Jongo com as crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na Semana de Arte Literária, o evento ficou aberto em um dos dias para que familiares e demais convidados pudessem fruir tudo o que foi construído pela comunidade escolar a partir do pressuposta da ‘literatura viva’, o que posse ser observado nas imagens 12, 13 e 14.

²⁷ Pavio de Candieiro, disponível em: (3) Pavio de Candieiro | Facebook. Acesso: 20 nov. 2022.

Imagem 12, 13 e 14 – Visitação de familiares, amigos e convidados



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Apresentar as danças brasileiras na escola, como por exemplo o Jongo, contribui com a construção de outras narrativas sobre as culturas afro-brasileiras e africanas no contexto da educação escolarizada.

[...] dialogar a partir dessas práticas e de modo a compreender seus aspectos pedagógicos, assim como verificar qual a contribuição que podem oferecer ao ensino escolar da História da África e da Cultura Afro-brasileira, pode abrir caminhos para o desenvolvimento de novas propostas educativas nas quais as populações negras brasileiras, seus saberes e suas práticas sejam protagonistas (Mattos; Abreu apud Fernandes, 2012, p. 262).

Introduzir as culturas afro-brasileiras de uma maneira valorativa, respeitosa e com orgulho se faz necessário, posto que, o que temos ainda hoje são muitos preconceitos e estereótipos voltados a tais culturas, o que ficou evidenciado quando algumas famílias foram até a escola questionar a direção o porquê dos tambores na escola. A diretora e professora do aluno, respaldadas por todas as discussões e reflexões tidas ao longo de quase dois anos do projeto Qual a minha história, se posicionaram dizendo que o que estava sendo ensinado fazia parte dos objetivos da escola, do currículo comum municipal para a Educação Infantil e da lei 10.639 (Brasil, 2002) que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições escolares públicas e privadas.

Acreditamos que para superarmos o racismo e praticarmos uma educação antirracista, é importante buscarmos pedagogias que nos deem sustentação nos modos de ser e de viver enraizados nas africanidades. Pedagogias que se enraizem nos corpos, jeitos, afetos que junto com as leituras, palavras e reflexões nos ajudem a transgredir, a transmutar esse projeto de educação racista (Silva; Montrone, 2020, p. 88).

É inegável a importância de assumirmos o dever de uma educação antirracista dentro das escolas. É fundamental que gestores, educadores e equipe estendida tornem essa educação — antirracista e também para as Relações Étnico-raciais — uma ação cotidiana e não apenas em atividades descontextualizadas em datas comemorativas e festividades, pois “o ensino alienante que é deslocado da realidade, pode colaborar com a continuidade da opressão e

consequentemente com a manutenção de uma lógica que privilegia um conhecimento em detrimento do outro.” (Silva; Montrone, 2020, p. 99).

O Jongo, assim como outras expressões afro-brasileiras como a Caiumba, o Samba de Bumbo, o Samba Paulista, a Congada, a Capoeira são modos de ser e de viver. “O Jongo é o jeito, a maneira de estar no mundo, a maneira de se relacionar com o outro, a maneira de ensinar e aprender, a forma de construir relações, de dar e receber, de falar, de se relacionar no e com o mundo” (Silva; Montrone, 2020, p. 94).

Para Fernandes (2012, p. 272), o Jongo é “exemplo de prática que permite o protagonismo da população negra, pois é símbolo de luta e resistência. Por isso, essa expressão cultura afro-brasileira se mostra um próspero recurso para a autorrepresentação dos povos negros nas escolas ou em outros e espaços”.

As comunidades detentoras destes saberes, são estes saberes! Por isso a necessidade da oralidade que repassa, geração pós-geração, essa cultura, dos registros, dos compartilhamentos e, imprescindível, as políticas públicas governamentais para fomentar, em parceria público-privado, a continuidade destes saberes tradicionais.

Com seus fundamentos pautados na ancestralidade, nos tambores, na dança e na palavra, o jongo resiste, educa e ensina, na medida em que século após século se mantém vivo, preservando e reinventando as memórias, fazendo presentes e relevantes os ensinamentos das mulheres e homens que já partiram. O Jongo é uma Prática Social que se constrói nas relações entre pessoas e nas relações entre os diferentes grupos e comunidades (Silva; Montrone, 2020, p. 94).

Infelizmente, nos currículos escolares brasileiros, ainda temos a predominância de conhecimentos eurocêntricos. Há um discurso sobre a valorização da diversidade e pluralidade cultural, mas o que vemos é uma tímida abertura para outras referências para além do continente europeu. Para a superação deste currículo monocultural é preciso sermos propositivos e conjecturarmos outras possibilidades de uma educação verdadeiramente antirracista e para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Quando trazemos a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) para o contexto escolar, estamos combatendo o racismo cultivado por séculos em nosso país, e para que esse mal seja superado “precisamos propor programas que visem combatê-lo, “objetivando eliminar preconceitos, corrigir as desigualdades e formar cidadãos livres” (Cavalleiro, 2001, p. 160).

O Jongo na escola é uma estratégia de resistência “contra uma educação que, muitas vezes, tenta padronizar, homogeneizar, através de uma concepção monocultural de educação, que utiliza o currículo escolar como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária” (Fernandes, 2012, p. 270).

As escolas são lugares propícios para a superação de discriminações cultivadas pela sociedade brasileira ao longo da história (Silva, 2001). Precisamos de “currículos que deem visibilidade à diversidade histórica e cultural de cada região brasileira, que contemplem a história da África e dos afrodescendentes da Diáspora” (idem, p. 125). Elas devem se tornar “um espaço de desenvolvimento e satisfação para todos os que lá estão presentes” (Cavalleiro, 2001, p. 141) e toda a comunidade escolar torna-se imprescindível nesta luta antirracista.

Acreditamos que “o/a educador/a bem preparado/a é um/a multiplicador/a de informações corretas e um fator de alteração contumaz e poderoso das situações de discriminação racial, especialmente no processo pedagógico de ensinar e aprender” (Silva, 2001, p. 70).

Para Romão (2001, p. 176):

participar efetivamente é o princípio imperativo da aprendizagem, é possibilitar que o aluno tenha liberdade, autonomia e segurança para construir neste processo sua identidade, considerando as relações que estabelece com a família, no grupo cultural, étnico e social, mediado pelas relações que estabelece com outros grupos, sem com isso significar a negação de seus referenciais.

Pensar uma Educação e uma escola livre de opressões é ter consciência de que isso será um processo a longo prazo. Vivemos em uma sociedade que exacerba diversas formas de normatividades: ser branco, ser rico, ser forte, ser magro, ser heterossexual etc. Contudo, é preciso fazer um exercício de reflexão para compreender que essas normatividades discriminam, marginalizam, oprimem e adoecem as pessoas, conseqüentemente, os diversos grupos sociais que não se enquadram nos padrões preestabelecidos.

As práxis pedagógicas alicerçadas na perspectiva da Educação Antirracista e da Educação para as Relações Étnico-Raciais intenta tornar os contextos escolares mais diversos, acolhedores, afetivos, alegres e respeitosos. Isto significa a valorização da história de cada criança, de suas ancestralidades, experiências, percepções e curiosidades, fortalecendo o entendimento de que as crianças devem ser compreendidas, aceitas e respeitadas em suas existências como sujeitos no mundo.

Para Fernandes (2012), as estratégias educativas adotadas pelas instituições escolares “devem apontar para a capacidade criativa e criadora dos povos negros africanos, sejam eles do continente ou da diáspora, assim como a capacidade dos mesmos de falar por/de si (Fernandes, 2012, p. 261).

“O jongo, fruto da produção cultural de grupos subordinados e marginalizados, é a prova viva da capacidade dos povos negros de se reinventaram a partir dos elementos da sua própria cultura e dos materiais a eles transmitidos pela cultura dominante” (Fernandes, 2012,

p. 270) e por toda esta história de luta, resistência e transformação é que esta cultura deve ser reverenciada por todos nós. A autora ressalta que “uma pedagogia, cuja proposta é tratar, com seriedade, a História e a Cultura Afro-brasileira, com certeza, caminhará contrária ao folclorismo ou extremismo, que trabalha no intuito da desvalorização de uma cultura tão rica e diversificadas (Fernandes, 2012, p. 274).

Fechando a roda: vamos dar a despedida

O Jongo nos ensina sobre histórias de vida, corporeidade, musicalidade, espiritualidade, respeito aos mais velhos, as crianças, ao tambor e muito mais. Jongo é raiz africana! Jongo é identidade de povo preto! Jongo é existência e resistência! Jongo é ancestralidade!

Com o projeto Qual a minha história? Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, esperamos estar contribuindo para um repensar e ressignificar o projeto político pedagógico das escolas, bem como, as práxis pedagógicas presentes em tais contextos. Nosso desejo é que tenhamos uma educação verdadeiramente plural, diversa e crítica, para, assim, superarmos o racismo, o preconceito e a discriminação racial e fazer emergir uma nova sociedade, sendo esta, equânime, igualitária, inclusiva que respeite todas as possibilidades de ser, estar e viver este mundo.

Chegamos até aqui e agradecemos quem firmou com alegria, união, compartilhamento e fortaleceu os valores ancestrais africanos neste prazeroso encontro. E para fechar esta linda roda, vamos entoar um ponto da Comunidade Jongueira da Serrinha da cidade do Rio de Janeiro/RJ:

A benção (benção de Deus)
A benção papai (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção mamãe (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção vovô (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção vovó (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção titia (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção titio (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção madrinha (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
A benção padrinho (benção de Deus)
A benção (benção de Deus)
Machado!

(Benção de Deus de Vovó Maria Joana – Jongo da Serrinha/Rio de Janeiro, RJ)

Referências

- ANDRÉ, Marcos. **Jongo do Quilombo São José da Serra (livro-CD)**. Rio de Janeiro: Associação Brasil Mestiço, 2004.
- ANDRÉ, Marcos. **Jongos do Brasil** (livro-CD). Rio de Janeiro: Associação Brasil Mestiço, 2006.
- BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 30 de abr. 2021.
- CAVALLEIRO, Eliana. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliana. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. – São Paulo: Selo negro, 2001.
- CORTES, Gustavo. **Dança, Brasil! Festas e danças populares**. Editora Leitura, 2000.
- DEBUS, Eliane. **A temática da Cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FERNANDES, Lygia de Oliveira. Valores e saberes da afrodiáspora e as linguagens pedagógicas do Jongo: diálogos sobre articulações e possibilidades. *In*: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vima Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nadyala, 2012.
- GUERRA, Denise. **Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!”** Revista África e Africanidades. Ano I, n. 4, 2009.
- MARTINS, Bruno Rodolfo. Questões em torno do jongo na educação infantil. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-15, 2021.
- MONTEIRO, Laís Bernardes. **Jongo na cidade do Rio de Janeiro: diálogos e ressignificações no século 21**. Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore. 2013.
- RIBEIRO, Alessandra. **Jongo e ancestralidade: salvaguarda e preservação sob o olhar dos detentores**. Campinas, SP: Associação do Jongo Dito Ribeiro, 2021.
- ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva do educando negro. *In*: CAVALLEIRO, Eliana. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. – São Paulo: Selo negro, 2001.
- ROSA, Sonia. **Jongo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SANFILIPPO, Lucio. **Interdisciplinando a cultura na escola com o jongo**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.
- SILVA, Maria Aparecida. Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliana. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. – São Paulo: Selo negro, 2001.
- SILVA, Vivian Pereira; MONTRONE, Aida Victoria Gracia. **Processos Educativos em Vivências de Jongo na Escola**. *In*: CRUZ, Leocardia C. R. Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileiras e africana. 1ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ERER NA CRECHE: MEMÓRIA E AFETIVIDADE

Carla Santos Pinheiro
Doutoranda em Educação pela Universidade
Federal da Bahia.
pinheirocarlasantos@gmail.com

Nanci Helena Rebouças Franco
Professora da Universidade Federal da Bahia.
nanci.franco@hotmail.com

Introdução

O projeto pedagógico “Memórias de Afeto” foi desenvolvido na Creche Maria Ferreira entre os dias 30 de setembro a 20 de dezembro de 2021. Esse período compreende não somente a realização das vivências geradoras de aprendizagem com as crianças atendidas na instituição de Educação Infantil; mas também todo o processo de planejamento, concretização e avaliação da proposta pedagógica.

O desenvolvimento desse projeto condiz com a transição entre a segunda e a terceira unidades letivas da rede pública e municipal de um território de identidade pertencente a Região Metropolitana de Salvador (RMS), na Bahia, ao qual a creche está vinculada, a saber: o município de Lauro de Freitas. Com base no exposto, a abordagem pedagógica refletida nessa rede de ensino indicava o fortalecimento em setembro de práticas didáticas que respaldassem a *Cultura da infância*, assim como é perspectiva da rede, com enfoque, na relação da criança com a natureza.

Para a terceira unidade, por seu turno, a temática *Valores* havia sido a eleita por essa rede municipal na composição dos repertórios das ações pedagógicas com os bebês, com as crianças bem pequenas e com as crianças pequenas — ou seja, nas creches, pré-escolas e centros (municipais) de Educação ou unidades educacionais de Ensino Fundamental com turmas de crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, algumas literaturas foram sugeridas para a composição das sequências didáticas, dentre elas, aquela que lastreou as ações do projeto pedagógico aqui apresentado, o livro “Rainhas” (texto da Ladjane Alves Sousa³ e ilustração de Tamires Lima).

É importante mencionar que a Creche Maria Ferreira está situada no bairro da Itinga, o mais populoso do município de Lauro de Freitas. Mesmo pertencendo, há mais de 20 (vinte) anos, à dependência administrativa pública, essa unidade educacional é caracterizada como uma instituição conveniada (ou alugada como há pouco tempo se habitua a denominar no

município) ao poder público. Neste empreendimento, esta creche vincula-se ainda à Associação Beneficente do Amor à Criança – descrita junto à Receita Federal (RF) como organização cuja atividade principal é a defesa de direitos sociais.

A comunidade escolar é composta por pessoas negras com nível socioeconômico baixo como característica. Existem casos de famílias bastante numerosas composta por até 10 filhos/as, sendo que percebemos a responsabilidade das crianças ficando, maioritariamente, especialmente no acompanhamento educacional, a cargo das mães, tias, irmãs e avós. Ou seja: das mulheres.

A proposta pedagógica averiguada entende o currículo como a articulação entre a teoria e a prática por meio da valorização dos saberes e dos conhecimentos de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Assim, as construções tiveram por lastro a escuta sensível através do respeito dos corpos e das vozes dos sujeitos. A expectativa de compreensão dessas dinâmicas e engendramentos histórico-sociais que repercutem, até a atualidade, no tecido social brasileiro foram também direcionamentos valiosos e potentes nas elaborações da sequência didática aqui exposta.

O ponto de partida para a construção do projeto junto às famílias que integram a comunidade da Creche Maria Ferreira, no que lhe concerne, teve como marco a perspectiva de retomada das aulas presenciais para as duas turmas do grupo 3 (G 3) o qual é composto por crianças entre 3 (três) e 4 (quatro) anos. Com isto, a gestão administrativa e pedagógica realizou convite aos/às responsáveis legais por essas crianças para apresentar essa proposição de retorno presencial a esse grupo etário e, conseqüentemente, dialogar sobre as propostas pedagógicas para a terceira unidade.

Como uma das etapas da reunião, ocorreu a leitura e a reflexão da literatura “Rainhas” como expediente para se pensar em um projeto pedagógico — até então com inclinação com enfoque aos brinquedos e brincadeiras em perspectiva intergeracional em uma espécie de intercâmbio quanto as brincadeiras mais comuns para as crianças de hoje em dia e aquelas atividades lúdicas que são consideradas antigas e/ou do tempo dos adultos. Assim, dentre outras expectativas, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as interações e a brincadeira, se confirmariam como substrato para o trabalho.

No processo discursivo acerca das memórias de infância por parte daqueles adultos, como recurso que aproximaria a história literária apresentada à proposta para o projeto pedagógico, ora o silêncio pelas responsáveis das crianças ali presente, ora o anúncio de não ter o desejo de rememorar a infância dada às situações de negligência e constrangimentos que sofria, por parte da primeira mãe que se pronunciou, marcou os rumos daquele planejamento.

O retorno às atividades presenciais não aconteceu. Assim envolvendo as outras turmas, já que aquela reunião acontecera apenas com os responsáveis legais das crianças do G 3, várias atividades foram pensadas para a composição do projeto, das quais, a grande maioria aconteceu em modalidade remota tais como: contações de história; o relicário da família (com objetos afetivos); desenhos (de natureza diversas); interações com animais como os bichos de estimação e; o intercâmbio de brincadeiras demarcadas como de diferentes gerações entre outros vivências geradoras de aprendizagem. Nesta jornada, duas ações ocorreram, especificamente com as crianças do G 3, e, em modalidade presencial. Assim, neste trabalho, centraremos as reflexões para uma delas: a ação denominada como a construção de painel interativo no muro da creche.

O projeto “Memórias de Afeto” é uma das 10 (dez) propostas finalistas do Prêmio “Meu Pátio é o Mundo” – Edição 2022²⁸. É uma prática educativa que contou com a colaboração de diversos/as parceiros/as durante todas as etapas — característica que direcionou ao entendimento de comunidade com a inclusão de todos esses sujeitos. Neste esteio, essa comunidade é composta ainda pelo Grupo de Estudos Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ)²⁹, da Faculdade de Educação (FacEd) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – coletivo que promoveu intervenções quanto à formação continuada das docentes da creche no período do projeto dando, entre outros incentivos, mais robustez ao arcabouço teórico-metodológico e conceitual dessa experiência pedagógica.

Em parceria com o ERÊ, as experiências dessa prática didática foram socializadas nas ações do Projeto "Nô vá brinca, vamos brincar, ahi tlangui? Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras" – ação coordenada pela Professora Doutora Mighian Danae Ferreira Nunes e vencedor do Prêmio Equidade Racial na Educação Básica, promovido, no ano de 2020, pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Através da ação coletiva e com vista a construção de espaços intencionalmente engendrados para ser mais dialógicos, o projeto buscou-se intercambiar os diferentes saberes e conhecimentos, pois, “Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidado, sem elogios, sem implicação consciente e responsável dos adultos que estão à frente desse processo” (SANTANA, 2010, p. 21) — especialmente quando o currículo, assim como preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tem a criança como sujeito central da proposta pedagógica.

²⁸ Ação coordenada pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) em parceria com o Investimento Social da Arcor (ISA). Ver: <<https://www.institutoarcor.org.br/projetos-selecionados-para-o-premio-meu-patio-e-o-mundo-2022/>>.

²⁹ Coletivo coordenado por uma das autoras desse artigo e tem a outra autora como membro.

Ressaltamos que a parceria se estendeu a diferentes pessoas e coletivos como, por exemplo, a autora da literatura “Rainhas”, o Fórum Municipal de Educação Infantil (FMEI-LF), profissionais de outras instituições da rede de ensino como o/a auxiliar de classe Luane Valesca Costa Sala e Jorge Guimarães, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas (ASPROLF Sindicato), entre outros/as.

Dentre os fundamentos que serviram de arcabouço e direcionamentos ao projeto, destacamos: os princípios civilizatórios afro-brasileiros, sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade com destaque à memória; os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e; a afetividade como elemento mediador da aprendizagem. Nessa compreensão, o arcabouço teórico, metodológico e conceitual dessa pesquisa exploratória conta com a produção dos/das seguintes estudiosos/as: Cavalleiro (2005), Lima (2010), Santana (2010), Trindade (2010).

Este artigo de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tem ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 como fonte de pesquisa e componentes quanto aos referenciais teórico, metodológico e conceituais.

Considera-se que creches brasileiras conveniadas/alugadas ao poder público municipal realizam práticas promotoras da igualdade racial. Entretanto, alertamos que tais unidades educacionais estão situadas em condição bastante delicada devido às características que anunciam a fragilização e até a precarização, como marcas imanentes ao processo sócio-histórico desses estabelecimentos que, no que lhe diz respeito, é impulsionado pela omissão do Estado brasileiro diante da garantia dos direitos educacionais aos/às bebês e às crianças bem pequenas.

Memórias de afeto na educação infantil: princípios fundantes

O Projeto Memórias de Afeto, a princípio, não foi pensando para uma abordagem centrada na dimensão afetiva e sim na construção da imagem positiva como integração de gerações por meio dos brinquedos e brincadeiras — elementos que se entrecruzam, sobretudo, em ações educativas com crianças negras em turmas de creche. Essa inclinação reafirma ainda que a proposta curricular dessa creche está em consonância com as DCNEI, sobretudo, na consolidação dos eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, na (re)significação das identidades e memórias positivas que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL 2009, p. 4).

A concretização dessa proposta didática se articula ainda com os ODS por meio de diferentes ações como as que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (*Ibidem*, p. 4). Assim, as práticas do projeto convergem com os ODS, sobretudo de número 3 (boa saúde e bem-estar); 4 (educação de qualidade); 5 (igualdade de gênero) e; 10 (redução das desigualdades) a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais (ERER).

O parecer das DCNERER nos adverte que “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 6). A fim de aprimorar o conhecimento sobre as temáticas centrais do projeto, as docentes se organizaram para o estudo mais detalhado de alguns assuntos, especialmente, atinente à questão racial e à primeira infância que contou com a colaboração do ERÊ da FacEd/UFBA.

Em concordância com Patrícia Maria de Souza Santana (2010, p. 19), consideramos que “Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças”. Consideramos que a relevância do projeto incide em provocar impetuosas e insurgentes rupturas no tecido social brasileiro a fim de aniquilar o racismo através da ERER.

Apesar de não se instituir como centralidade nessa produção, consideramos conveniente alertar nessa produção acerca da atenção dada às instituições de Educação Infantil brasileira que não se constituem como unidades públicas em espaços públicos. Dizemos isto, pois, sabemos que o processo sócio-histórico de composição dos ambientes e funções das instituições de atendimento à primeira infância brasileira nem sempre primou pelo caráter educacional.

Ademais, em uma dinâmica em que a ruptura com o passado quanto a função dos estabelecimentos de atendimento às crianças brasileiras insiste em não querer fazer parte da história do tempo presente da creche em território nacional devido, especialmente, à negligência do poder público, consideramos conveniente trazer uma breve contextualização acerca do emblemático vínculo administrativo que caracteriza a instituição analisada.

Os vieses da dependência administrativa pública e o direito à ERER na educação infantil

A fragilização quanto aos direitos educacionais dos bebês, das crianças bem pequenas

e das crianças pequenas em território brasileiro pode ter como exemplo o recente debate sobre a responsabilidade do Estado quanto à matrícula na primeira etapa da Educação Básica que, em setembro de 2022, esteve em votação no Supremo Tribunal Federal (STF) em decorrência do julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 1008166³⁰ — cuja relatoria coube ao ministro Luiz Fux. Questão que, no que lhe concerne, é tema 548 de repercussão geral cuja aplicabilidade da solução se dará a, no mínimo, a outros 28.826 (vinte e oito mil, oitocentos e cinte e seis)³¹ processos que tramitam diferentes instâncias do poder judicial.

O viés higienista, compensatório e assistencialista por muito tempo ocupou a hegemonia na arquitetura quanto à função dos espaços não privados de atendimento das crianças, especialmente àqueles de atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas, tendo por algumas de suas consequências a dicotomia entre creche e pré-escola lastreada pelo critério socioeconômico e a perpetuação no imaginário coletivo de que tais instituições não se amparam em princípios éticos, políticos e estéticos e nem que as funções sócios-políticas e pedagógicas sustentam a sua envergadura.

A ideia equivocada de que, em tempos hodiernos, as creches não têm definida sua função sociopolítica e pedagógica é estrategicamente ressignificada pela insistente negligência do poder público quanto ao cumprimento de suas atribuições.

Consideramos que a persistência de não legitimação das creches como instituições educacionais mesmo após a promulgação de legislações e outros dispositivos³² que preconizam o direito da primeira infância à Educação e de diversas iniciativas por parte de profissionais, ativistas e pesquisadores/as dessa área do conhecimento decorre de uma série de fatores. Nesse conjunto de pressupostos, reiteramos que a atuação do Estado interfere de maneira potente para a reverberação desse imaginário coletivo, tendo em vista que ao se tratar da obrigatoriedade da Educação Infantil, a creche não faz parte do escopo das políticas públicas.

Como ilustração à premissa da descaracterização da creche como ambiente efetivamente importante para a garantia dos direitos educacionais da primeira infância, pela

³⁰ Para saber mais, consulte: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=494552&ori=1>>.

³¹ Para saber mais, consulte: <<https://portalamm.org.br/supremo-decide-que-oferta-de-creche-e-pre-escola-e-obrigacao-do-poder-publico/>>.

³² Além das já mencionadas como as DCNEI e as DCNERER compete apontar algumas como: a Constituição de 1988; a Lei Federal nº 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1990); a Lei Federal nº 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e; Lei Federal nº 13.257/16 – o Marco Legal da Primeira Infância, dentre outras.

perspectiva de alguns dispositivos ou organizações, trazemos a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), regido pela Lei Federal nº 13.005/14, que preconiza sobre a Educação Infantil, mais especificamente sobre a sua universalização.

Neste processo de cisão entre creche e pré-escola, referendada pelas dimensões impressas na Meta 1 do PNE, a perspectiva é que, até 2024 (há seis anos), o atendimento de crianças em idade pré-escolar fosse uma meta alcançada em 100% (cem por cento) enquanto à creche competia o atendimento de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PNE, em 2024.

Queremos dizer com isto que: não somos favoráveis à recorrente omissão do Estado quanto à educação de qualidade para as crianças em idade de creche. Afirmamos que não podemos inviabilizar os/as bebês e as crianças bem pequenas que são matriculados/as nas creches brasileiras que não integram o escopo das unidades públicas em espaços públicos.

Independente de considerarmos as necessidades de superação das problemáticas decorrentes das instituições de Educação Infantil públicas que não se caracterizam como unidades educacionais em espaços públicos, não podemos perder de vista que os sujeitos matriculados nesses ambientes não podem sofrer com mais esse preconceito: o de estigma e silenciamento por pertencer à rede conveniada e/ou alugada ao poder público, como é o caso das crianças atendidas na Creche Maria Ferreira.

Referente às planilhas mais recentes quanto à divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as de 2021, em análise às informações sobre a dependência administrativa das creches conforme as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, há o registro que dentre os/as 3.417.210 (três milhões, quatrocentos e dezassete mil, duzentos e dez) bebês e crianças bem pequenas matriculadas nas instituições educativas que responderam à pesquisa estatística, 2.396.032 (dois milhões, trezentos e noventa e seis mil e trinta e duas) eram atendidas em unidades de ensino que pertenciam à dependência administrativa municipal.

Com base na análise acima, concernente ao número de matrícula da creche regular no Brasil, no ano de 2021, sabemos que 70, 1% (setenta inteiros e um décimo por cento) dos bebês e das crianças bem pequenas estão sendo atendidas pelas redes públicas municipais. Entretanto, os dados abertos dessa, que é conhecida como a maior pesquisa estatístico educacional, não nos revelam nesse recorte quantas dessas crianças foram matriculadas em instituições escolares públicas em espaços não públicos, os conveniados e/ou alugados ao poder público.

O conhecimento empírico quanto ao contexto da rede pública municipal de Lauro de Freitas/Bahia nos autoriza a anunciar que das mais de vinte instituições de atendimento educacional a bebês e a crianças bem pequenas vinculadas à mencionada dependência administrativa, apenas cinco funcionam em espaços públicos; de maneira que quase 80% (oitenta por cento) desses estabelecimentos são conveniadas e/ou alugadas ao poder público.

A realidade retratada, ao nosso ver, não é especificidade do município de Lauro de Freitas, já que o conhecimento do panorama quanto aos estabelecimentos de Educação Infantil em nosso país revela que este cenário é extremamente corriqueiro.

Ciente de que a ausência dessas informações não condiz com a inexistência desses espaços educacionais, arvoramo-nos a perguntar: quem são as crianças atendidas nas creches conveniadas e/ou alugadas ao poder público municipal brasileiro? Invisibilizar essas instituições nas abordagens sobre a implementação de práticas promotoras da igualdade racial não é mais uma decisão política de exclusão das crianças matriculadas nesses ambientes?

Apesar dos anunciados pressupostos, não é nossa intenção responder nessa produção essas inquietações. Informamos assim que as nossas convicções não coadunam com a defesa de proliferação de convênios e ou aluguéis de instituições de Educação Infantil tampouco à falta de planejamento estratégico para a integração nos ambientes educacionais públicos e em espaços públicos das crianças já atendidas nos ambientes conveniados/alugados ao poder público.

Queremos destacar que as creches conveniadas e/ou alugadas ao poder público são ambientes que, assim como as públicas em espaços públicos, é ocupada por gente. Esses espaços que sofrem com a omissão do Estado são também compostos por bebês e por crianças bem pequenas, que assim como as atendidas nos outros ambientes educacionais, tem vida, tem histórias, tem cultura, são sujeitos de direitos.

Além disto, os/as profissionais que atuam nas creches conveniadas e/ou alugadas ao poder público não podem ter as suas práticas desmerecidas por meio da perspectiva do silenciamento devido às características dos espaços em que são docentes. Esses sujeitos, em sua maioria mulheres, seja quanto à docência ou aos outros cargos e funções desempenhadas, agem empenhados quanto à garantia dos direitos educacionais das crianças atendidas nos estabelecimentos em que atuam, apesar da grande ausência do Estado em muito desses espaços.

Com base no exposto, esse artigo objetiva refletir sobre as práticas educativas comprometidas com a EREER em uma creche baiana conveniada/alugada ao poder público municipal. Apesar de a memória ter sido, dentre os valores civilizatórios afro-

brasileiros, sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade como o princípio fundante para o averiguado projeto pedagógico, entendemos que os outros valores que constituem esses escopos (energia vital/o axé, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade, religiosidade e ancestralidade) também atravessaram os itinerários dessa proposta curricular como pode ser observado no decorrer do texto.

A promoção da igualdade racial em creche: reflexões sobre os procedimentos didático-pedagógicos

As vivências geradoras de aprendizagens desenvolvidas na Creche Maria Ferreira prestigiaram estar em consonância com os dispositivos legais que regem a Educação nacional, assim como outras regulamentações que abarcam sobre as identidades (e seus atravessamentos) dos atores e das atrizes sociais atrelados/as a esse ambiente educativo. Nesse sentido, as leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 26, a fim de estabelecer a ERER, através da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas nas instituições escolares brasileiras, ampararam essa proposta pedagógica.

É importante frisar que, ao se tratar da primeira etapa da Educação Básica em interface com a questão racial, as práticas pretenderam assegurar o cumprimento de documentos que convergem na expectativa de orientar quanto ao ser e fazer pedagógico desta etapa educacional, dos quais destacamos: as DCNEI - instituída pela Resolução CNE/CEB nº 05/09 e; as DCNERER - instaurada pela Resolução CNE/CP nº 01/04. Nesse empreendimento, os pareceres que servem de base a tais documentos são considerados nas práticas pedagógicas da creche, dos quais destacamos o CNE/CP nº 03/04, cuja relatoria foi da ilustre (e sempre personalidade negra) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

O Parecer CNE/CP nº 03/04 destaca o papel da educação para ocasionar uma fissura nesse sistema ancorado e gerenciador das hierarquizações entre os diferentes grupos, com destaque ao quesito étnico-racial e nos revela que no Brasil para a implementação perene da ERER "é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente" (BRASIL, 2004, p. 5).

Com vistas ao descrito, os procedimentos do projeto "Memórias de Afeto" visaram a elaboração de caminhos em que os atores e as atrizes sociais pudessem atuar como partícipes de todas as etapas, ser agentes que reflitam sobre a função sociopolítica e pedagógica dos ambientes educativos de atendimentos aos/às bebês e às crianças bem pequenas e que elas

ponderassem acerca da transformação social como dinâmica que perpassa pelas identidades individuais e coletivas.

Diante dos direcionamentos para a concretização das propostas pedagógicas, averiguamos que as repercussões aconteceram nos estreitamentos dos laços de afeto, na expectativa de que as marcas positivas acerca das experiências nos lares e na comunidade e em outros ambientes de coexistência tivessem mais ressonância do que as intercorrências negativas (rechaçando romantismo, pautados na negligência das desigualdades), na perspectiva de desconstrução de estigmas e estereótipos sobre os grupos étnico-raciais alijados, no processo sócio-histórico de formação da sociedade brasileira, dos espaços de poder e decisão, tais como os pressupostos amparados em eixos de subordinação de idade e de gênero.

Dentre os vários exemplos de afetos instituídos no decorrer do projeto, há o de apoio a mãe cuja filha é autista, de reflexões sobre os esforços para a garantia de direitos aos/as filhos/as, de disponibilização a dar suporte a outra família, de repensar como construções sociais (sobretudo o de mulher guerreira) direcionam as práticas sociais, naturalizando-as! Além de debates sobre a relação cuidado do cabelo e de gênero, de maneira que meninas e meninos (sobretudo negras/os) têm tratamentos bastante demarcados no tecido social brasileiro, etc.

As participações ativas das crianças, mesmo em contexto de atividades pedagógicas virtuais, buscaram incorporar ao projeto o que era suscitado por elas como relevante, como a aproximação de seus adereços de cabelos às coroas das realezas na expectativa de reafirmar que em determinados ambientes, sobretudo na família e na comunidade, caberiam sim ser afirmadas e reafirmadas como membros da realeza – isso em condições saudáveis de convivência, a que percebíamos condizente com as relações em seus lares.

A intencionalidade em um planejamento pedagógico que culmine na valorização das vozes e dos corpos desses sujeitos ativos produtores de cultura é encaminhamento que permite tanto que os/as bebês e as crianças bem pequenas quanto os adultos que com eles/elas interagem revisitem o seu lugar nos espaços de coexistência servindo de substrato para a reafirmação de sua imagem positiva.

Nesse empenho, o projeto “Memórias de Afeto” realizou diversas ações dos quais destacaremos a construção do painel interativo no muro da escola assim como os seus desdobramentos – atividade realizada em modalidade presencial com as crianças do G 3.

O Painel Interativo: dimensões da EREER em uma creche conveniadas

Patrícia Maria de Souza Santana (2010, p. 21), no ensaio “Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil” aponta que, para a efetivação de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial, cabe às profissionais da primeira etapa da Educação Básica “atuar para romper com os preconceitos, através de pesquisas, levantamentos de informações sobre a comunidade local, assim como do contato com os familiares das crianças, para permitir um maior conhecimento das suas histórias de vida”. Quanto a essa premissa, refletiremos sobre os procedimentos atinentes à construção do painel interativo no muro da Creche Maria Ferreira – uma etapa do projeto pedagógico “Memórias de Afeto”.

A construção de painel interativo no muro da Creche Maria Ferreira resulta da junção de algumas expectativas e ações do projeto, das quais elegemos mencionar: a representação dos personagens e/ou elementos do enredo da literatura “Rainhas”; a valorização das produções das crianças elaboradas do decorrer do projeto; consolidação de memórias afetivas com destaque para as crianças que no próximo ano seriam matriculadas em outra instituição por não mais estarem em idade de creche e, devido à pandemia do coronavírus, estiveram afastadas das atividades presenciais da instituição por mais de quinze meses, e o fortalecimento dos vínculos (e das memórias de afeto) entre as crianças e seu/sua familiar na realização de uma ação que, talvez, não fizesse parte do seu cotidiano.

A escuta sensível quanto aos anseios e ações diárias da comunidade local em interface com as propostas do projeto em questão foram perceptíveis de diversas formas. A fim de evitar aglomeração, apesar de atenuadas as medidas quanto ao distanciamento social, a instituição estruturou escalas de horário para que as crianças e as famílias pudessem participar, sem um longo período de espera, da construção do painel interativo no muro da creche.

Figura 1: Criança e sua mãe na pintura do muro



Fonte: Arquivo da creche (2021)

Para essa atividade, em específico, além do termo de autorização de imagem e livre consentimento, os/as responsáveis legais autorizaram a participação das crianças do G 3 com o material utilizado, já que, por se tratar de uso de tinta, a idade e possíveis alergias poderiam ser fatores impeditivos. Mesmo antes dessa tomada de decisão, a proposição de se construir o painel foi pensada em conjunto e, mesmo em termos financeiros, contou com a colaboração voluntária da família e/ou comunidade.

Diante da conjuntura apresentada, quanto às proposições para que as crianças pudessem ter acesso a um conjunto de experiências pedagógicas, a instituição recorreu às ligações telefônicas para os/as seus/suas responsáveis das crianças do G 3, como uma das alternativas para conhecerem mais de perto suas especificidades para que juntos/as pensassem em caminhos em que a efetiva participação no processo educativo fosse uma realidade mais próxima da idealizada.

Essa medida de contato individual com os/as familiares das crianças pequenas do G 3 da Creche Maria Ferreira, em 2021, visava, de certo modo, superar as intercorrências recrudescidas pela pandemia do coronavírus, sobretudo acerca das desigualdades sociais, já que nem todas as famílias dispunham de acesso à internet para estar à par de todas as proposições didáticas do projeto. Cremos que foi uma tomada de decisão muito importante, especialmente, pelo sentimento de valorização que as pessoas revelavam a partir desses atos.

Ações como marcação de mais de um horário ou de participação em momentos não corriqueiros ao atendimento educacional, como o final de semana, foram alternativas declaradas àqueles/as que não se adaptavam ao definido pela maioria à pintura do muro.

A referida proposta contemplaria, por exemplo, um pai que queria que seu filho participasse, mas não poderia, já que ele fora contratado recentemente por uma empresa e sua companheira estava no pós-parto. Essas implicações, consideraram ainda as especificidades de uma criança autista e das condições de trabalho de sua progenitora.

Figura 2: Criança e seu pai na pintura do muro



Fonte: Arquivo da creche (2021)

Heloísa Pires Lima (2010, p.87), no artigo “A percepção das relações raciais na Educação Infantil”, afirma que “O brincar integra a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo”. A atuação para que as interações e as brincadeiras, assim como delibera as DCNEI, se estruturassem como eixos que direcionam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, que fosse substrato do repertório lúdico-infantil para dialogarmos sem arestas sobre as relações étnico-raciais e o papel da escola diante desse cenário.

Em consonância com o pensamento da supracitada autora, o reconhecimento elaborado a partir da destacada reciprocidade resulta na “aprendizagem que irá coordenar, sintetizar, relacionar diferentes percepções. Todavia, essa apreensão não é neutra, pois se interrelaciona com diversos contextos” (*Ibidem*, p. 87).

Figura 3: Criança pintando o muro: dimensões do brincar



Fonte: Arquivo da creche (2021)

Ciente de que o afeto e a memória são dimensões e capacidades humanas que oportunizam conectar pessoas, despertando nelas sensações e emoções que poderiam suplantar o contexto sombrio em que a humanidade estava vivendo, impresso em seus cotidianos, pelos fatos decorrentes da pandemia da COVID-19 e dos outros processos destacados, a Creche Maria Ferreira entendeu a importância quanto ao fortalecimento de lastros sobre o desenvolvimento emocional a partir de resgate e construção de memórias afetivas em âmbito familiar, educacional entre outros ambientes de coexistência.

Considerações finais

A motivação principal para a realização do projeto diz respeito ao fomento da cristalização de memórias positivas que pudessem interferir na formação pessoal e social de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, sobretudo, como formas de que se autorizassem como sujeitos para o gerenciamento de suas vidas e na intervenção contra as posturas contrárias à equidade racial e de gênero.

A metodologia de privilegiar a efetiva relação escola/família e comunidade de forma em que todos/as os/as participes se reconhecessem como construtores do projeto permitiu que reflexões acerca dos projetos de vida e da importância do autoconhecimento e do autocuidado se fizessem recrudescerem no projeto.

Quanto aos principais aprendizados — resultados e transformações impulsionadas pelo projeto pedagógico averiguado — consideramos que as crianças agiam de maneira mais participativa e com anseio de falar de si, ao passo que respeitavam as falas das outras pessoas (crianças e adultos), expressaram-se por meio de diferentes linguagens, exploraram diferentes

portadores, demonstraram que o brincar e a interação fazem parte de sua constituição como criança e ser humano.

O projeto gerou impactos pessoais, sociais - incluindo a organização institucional, já que, as interações nos grupos tornaram-se mais dinâmicas, contando com a participação das crianças e da docente; também, de outros sujeitos, intensificando as trocas de mensagens, especialmente, de incentivo e de declaração de afeto.

Consideramos com isto que as creches brasileiras conveniadas/alugadas ao poder público municipal realizam práticas promotoras da igualdade racial, entretanto, estão situadas em condição bastante delicada devido às características que anunciam a fragilização e até a precarização como marcas imanescentes ao processo sócio-histórico desses estabelecimentos.

Essa realidade permeada por agruras que atravessa o processo social da creche ainda no tempo presente é impulsionada pela omissão do Estado brasileiro diante da garantia dos direitos educacionais aos/às bebês e às crianças bem pequenas. Todavia, como sempre ocorreu no processo sócio-histórico do atendimento a esses sujeitos de direitos no Brasil, há indivíduos e coletivos que, por meio das diferentes atuações, buscam possibilitar que o desenvolvimento íntegro e integral dessas crianças, conforme preconizam a LDBEN, consolide-se efetivamente.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- - Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: CNE/MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Resolução **CNE /CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Brasília, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. 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. 11-18. (Coleção Educação para todos).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 30 de set. 2021.

LIMA, Heloísa Pires. A percepção das relações raciais na Educação Infantil. In.: organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. p. 87-90. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.5).

PARTICIPAÇÃO DA ASPROLF no projeto da professora Carla Pinheiro na Creche Maria Ferreira. Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI). <https://www.facebook.com/groups/377431185648600/permalink/4777265352331806/> Acesso em: 20 de maio de 2022.

PROJETO Memórias de Afeto tem como inspiração o livro Rainhas. ASPROLF. 02.12.2021. Disponível em: <https://asprolf.org/projeto-memorias-de-afeto-tem-como-inspiracao-o-livro-rainhas/> Acesso em: 20 de maio de 2022.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. “Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In.: organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. p. 17-22. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.5).

SOUSA, Ladjane Alves. **Rainhas**. In.: Ilustrações de Tamires Alves. Salvador: EDUFBA, 2018. 24p.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In.: organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. p. 17-22. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.5).

AQUILOMBANDO A INFÂNCIA OU POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DAS CRIANÇAS PEQUENAS

*Débora Augusto Franco,
Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro
debora.franco@ifrj.edu.br*

*Aline Moraes da Costa Lins,
Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro
aline.costa@ifrj.edu.br*

*Ana Clara dos Santos Silva,
Bolsista Jovens Talentos FAPERJ - Instituto
Federal do Rio de Janeiro
santoscaia6@gmail.com*

Introdução

Este trabalho foi apresentado por uma das autoras do presente artigo durante o XII Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as — XII COPENE — “Democracia, Poder e Antirracismos: avanços, retrocessos legais e ações institucionais”, evento que ocorreu entre os dias 11 e 15 de setembro de 2022 e que contou com formato híbrido. No XII COPENE, fizemos uma apresentação oral, em formato remoto, na Sessão Temática - ST 24 - intitulada “Infâncias, pedagogias e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios para a educação infantil antirracista nos 20 anos da Lei 10.639/2003”, coordenada pelos professores Otávio Henrique Ferreira da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG) e Moussa Diabate (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP). Na ocasião, discutimos uma ação de Extensão junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), um Projeto de Extensão entre os campi Pinheiral e Volta Redonda.

O presente artigo, portanto, é resultado parcial do projeto de extensão intitulado "Aquilombando a Infância ou por uma educação antirracista das crianças pequenas", desenvolvido junto ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (campus Pinheiral/Volta Redonda), cujo objetivo é promover estratégias de promoção da educação antirracista para a educação infantil em espaços não-formais de educação. Para isso, partimos das noções de aquilombamento e de mulherismo africana com a finalidade de resgatar a coletividade ancestral dos processos de socialização do continente e da diáspora e, com isso, produzir dispositivos de desmonte das lógicas coloniais e individualistas, características da educação

ocidental/ocidentalizada. O mulherismo africana, de acordo com Hudson- Weems (2021), nesse sentido, serve para pensarmos o senso de comunidade e coletividade característicos de muitas etnias africanas e que é inspiração para os encontros produzidos em nossas Rodas de Conversa, a partir desse projeto de extensão. Com a metodologia das rodas de conversa, são feitas reflexões coletivas e participativas sobre as práticas de cuidar na espiritualidade de matriz africana, trazendo o contexto da resistência negra, os valores que se apresentam nos saberes dos terreiros, o acolhimento, o aquilombamento, a coletividade, a comunidade e o lugar desses saberes ao longo da história da resistência negra no Brasil. Entendemos que as religiões de matriz africana constituem modos de cuidar e de garantir o direito à diversidade de estilos de vida e à singularização, o que implica na capacidade de promover o diálogo entre diferentes saberes e, com isso, produzir novas epistemologias para a formação humana e a socialização das infâncias. Considera-se, ainda, a potência das infâncias no deslocamento das bases estruturais racistas e da branquitude. Nesse sentido, buscamos com esse projeto construir caminhos não formais de educação antirracista.

Para alcançar esse objetivo, foram realizadas duas rodas de conversa direcionadas a mulheres, cuidadoras, mães e profissionais de saúde e educação interessados nos temas das infâncias e da educação antirracista como dispositivos de educação formal e não formal para crianças pequenas. Observamos que os atores envolvidos no trabalho formal em educação experimentam os desafios de articular as ações de implementação da Lei 10639/2003 (Brasil, 2003) nas escolas em que atuam e, com isso, problematizar a fragmentação dos processos de formação para uma educação étnico-racial também na escola. Observamos, ainda, entre mães, cuidadoras e profissionais de saúde, a dificuldade de acessar materiais didáticos que contribuam com a tarefa de formar crianças antirracistas, especialmente na primeira infância. Entendemos, a partir do dispositivo metodológico das Rodas de Conversa, que trabalhar com o ensino da cultura africana e afro-brasileira é investir na formação humana como um todo, provocando transformações subjetivas que afirmam os processos formativos como estratégias de cuidado e fortalecimento entre os atores envolvidos nas práticas educacionais.

As ações do projeto de extensão trabalham o tema da educação antirracista para crianças pequenas como estratégia de enfrentamento do racismo institucional e estrutural desempenhadas tanto por trabalhadores da educação formal e não formal, assim como por trabalhadores da saúde e da assistência social que atendem crianças e suas famílias ou, ainda, por mães, mulheres e cuidadoras/cuidadores preocupados com a formação de uma geração antirracista. O projeto de extensão vem sendo desenvolvido desde o ano de 2021 nos municípios de Volta Redonda e Pinheiral, interior do Estado do Rio de Janeiro.

O projeto nos convoca, na condição de docentes, pesquisadoras e bolsistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), à participação também como grupo de estudos, cujos encontros ocorreram quinzenalmente, no ano de 2021, em que foram feitas as discussões sobre o tema do racismo no campo da educação para a infância, bem como as reflexões sobre a inserção de docentes, pesquisadores e alunos no plano de experimentação das práticas de educação antirracista para a infância. Essas ações são realizadas em conjunto pelos campi Pinheiral e Volta Redonda e estão amparadas por um Projeto de Extensão “Aquilombando a Infância ou por uma educação antirracista das crianças pequenas”, em (PROEX/IFRJ), em curso desde 2021.

De modo geral, as atividades de extensão têm o objetivo de promover ações comunitárias e, nesse trabalho, de apoio à educação antirracista na primeira infância que fortaleçam as redes de trabalhadores da educação, assistência social e saúde, assim como as redes apoio e de cuidado à infância, em especial, às mulheres e mães que maternam, entendendo educação como cuidado. Por outro lado, nossas ações também se voltam para a implementação da Lei 10639/2003 (Brasil, 2003) na Educação Básica, a partir de atividades de Desenvolvimento Acadêmico que estão relacionadas à formação dos alunos bolsistas, inserindo-os na experimentação dessas ações de apoio, que visibilizam as articulações entre teoria e prática, refletindo sobre a implementação da Lei 10639/2003 nas políticas públicas e compreendendo as práticas de cuidado e formação integral das crianças.

O papel do Instituto Federal, nessa experiência, é amparar, tanto em teoria como em campo, a construção do apoio à educação antirracista como uma direção de trabalho e formação no território. Bolsistas e professoras, então, realizam uma revisão bibliográfica, para ampliar a compreensão do tema educação para as relações étnico-raciais na primeira infância, além de vivenciar o desenvolvimento de ações de educação formal e não formal, assim como elaborar os relatos empíricos e analíticos sobre o acompanhamento das práticas em curso. Nesse sentido, nossa experiência contribui para a qualificação das relações de trabalho entre educação formal e não formal.

Além de acompanhar os trabalhadores e cuidadores da educação infantil como formação, um dos objetivos do projeto é também fortalecer a vivência dos estudantes na educação pública, enfatizando a formação integral do educando na interface academia-rede de apoio educacional e, com isso, apostar na formação humana integral e integrada aos princípios das Leis 10639/2003 (Brasil, 2003) e 11645/2008 (Brasil, 2008) e fortalecer, assim, práticas antirracistas e de diversidade dentro e fora da escola. Nesse sentido, não dissociamos o cuidado da dimensão política das práticas em educação. Assim, entendemos que uma educação

aquilombada para as infâncias também se expressa como um dispositivo de cuidado em saúde coletiva, ao passo que o paradigma da afrocentricidade e dos saberes da diáspora é alçado ao protagonismo e, com isso, contribui para a produção da equidade racial e para o enfrentamento do epistemicídio provocado pela centralidade dos saberes ocidentais, os quais permeiam as escolas e a educação, formal e não formal, assim como os currículos institucionais e os modos de vida e de compreensão de si e do mundo. Para Nobles (2009), as discussões sobre racismo não têm articulado o sentido de ser africano, de ser negro e de ser negra na perspectiva africana e/ou afro-brasileira, bem como seus significados psicológicos a partir dos saberes não ocidentalizados. Para o autor, é importante compreender o uso e a origem das teorias que se engendram no respeito aos processos psicológicos africanos; e não nos processos ocidentais que forjam diferentes ontologias da existência.

Em nosso projeto de extensão, os alunos, bolsistas ou convidados, envolvem-se com as discussões e as ações de educação entendidas também como cuidado em saúde mental das crianças pequenas e suas famílias, no território, entrando em contato com o cotidiano e também com as tensões constitutivas do debate sobre racismo, branquitude e afrocentrismo. Um dos efeitos dessa jornada é a compreensão do cuidado afrocentrado como função de uma educação antirracista e de toda a rede de educação, e não exclusiva dos serviços formais de educação, por exemplo.

Atualmente, a ação de apoio que desenvolvemos é aberta às escolas públicas e privadas dos municípios de Volta Redonda e Pinheiral, com participação livre de trabalhadores da educação, mas também da saúde e da assistência social. Estabelecemos que, de acordo com o interesse dos serviços, o grupo formado por docentes e por uma aluna bolsista poderá visitar uma unidade, onde discutiremos, por meio da tecnologia da Roda de Conversa, um debate sobre aquilombamento da educação/formação antirracista das crianças pequenas.

Nesses momentos, ocorre a construção coletiva de trabalho de encontrar estratégias de enfrentamento do racismo institucional que já se faz presente na formação das crianças, buscando estimular as trocas de saberes e experiências de aquilombamento das infâncias por meio de perspectivas afrocentradas, potencializando os vários olhares, criando um espaço no qual o educador possa olhar para o que faz e para o modo como acolhe as infâncias em desenvolvimento. Com esse procedimento, espera-se que possa entender a importância da educação antirracista nos primeiros anos de vida, reconhecendo, a partir do cotidiano de práticas e da problemática do racismo institucional e estrutural, refletir sobre as nossas ações, intervindo sobre elas para criar estratégias de cuidado que encontrem nas culturas negra brasileira e afrocentrada, o entendimento das raízes coloniais na formação da sociedade

nacional e, a partir disso, buscar resgatar a contribuição do povo negro na formação do Brasil de hoje, contribuindo para a produção de representações negras positivas e, conseqüentemente, para a pluriversalidade de existências, de modos de existir. Dessa forma, a educação antirracista na infância funciona como ferramenta capaz de enfrentar o racismo.

Em concomitância com as ações territoriais, visamos conduzir relatórios das Rodas de Conversa, momento em que o grupo se debruça sobre as questões que apareceram em ato. Analisamos, nesse ponto, que o campo de ação do enfrentamento do racismo coloca-se como o espaço onde docente, estudantes e pesquisadores atuam como trabalhadores- pesquisadores; pois entendemos que teoria e prática não se opõem, mas se colocam como elementos dessa experiência pública de construção de estratégias de cuidado e educação na formação antirracista.

O campo teórico e as experiências

Para sustentar a aposta de trabalhar o aquilombamento da infância a partir de dispositivos de educação antirracista nos municípios de Pinheiral e Volta Redonda, buscamos algumas referências que orientam nossas incursões pelo campo de práticas.

Pensando, então, de acordo com Fanon (2020), em “Pele negra, máscaras brancas”, e, neste caso, com o autor tratando da colonização francesa em terras martinicanas, compreende-se que o povo negro se encontra em sofrimento psíquico em função das atrocidades e do terror da violência da colonização, da dominação, da exploração social e econômica e da violência racial e, aqui, entendemos que a reflexão de Franz Fanon pode servir como um dispositivo de análise do colonialismo brasileiro. No Brasil, fatores muito complexos, como apagamento de saberes e de territórios, bem como os entrecruzamentos do racismo estrutural, produziram uma lógica e organização educacional que permanece assentada nos princípios fundantes ocidentais, que são, por sua origem, pautados numa cultura de violência racial, enquanto o currículo se apoia na transmissão dos saberes ocidentais, que, no que lhe concerne, criou a ideia do homem branco como um universal. Nessa lógica, o branco é visto como expressão universal de humano, e o negro como expressão da natureza e da emoção, adquirindo um lugar de especificidade, seja na cultura, seja nos processos de escravização, seja no debate racial. Para Fanon (2020), há um processo de fixação do negro como não humano e do branco como expressão única e universal de humanidade, no qual o negro é objeto; e o branco, sujeito. Essa situação colonial coloca o negro, também, muitas vezes, no lugar de ameaça ao mundo branco e aos seus privilégios. A suposta ameaça é o que garante, justifica e sustenta a

“necessidade” da eliminação do povo preto, sempre a partir de suportes institucionais, como nos dispositivos de segurança pública, de encarceramento e de morte.

Nosso projeto de extensão nos encaminha a pensar o modo como a história do povo preto vem sendo contada às crianças pequenas, em seus livros infantis, em rotinas institucionais e de aprendizagem. Quem seriam os universais das histórias infantis? Entendemos que há uma necessidade de produzir uma fissura na estrutura e nos modos de ensino- aprendizagem a partir da primeira infância e que a luta anticolonial, na educação formal e não formal, pode e deve ser pensada a partir de autores e interlocutores de pedagogias insurgentes e pluriversais, como Paulo Freire (2018; 2020) e, também, a partir de uma leitura inspirada em Fanon (2020). Outrossim, Fanon traz contribuições fundamentais para as análises acerca do sofrimento psíquico da população negra, como, por exemplo, os estudos dos efeitos do racismo na construção da subjetividade do povo preto que, experimentando a vida permeada por uma cultura branca que o desumaniza, vivencia um processo de identificação com o branco e, com isso, aparta-se de sua realidade concreta. No Brasil, consideramos a população negra como sendo a maioria das pessoas que experimentam a vida em territórios periféricos, onde a violência colonial opera como um dispositivo ético de opressão e exclusão. Para nós, autoras, o enfrentamento da violência colonial precisa começar nas escolas, numa aposta anticolonial, tal como proposto por Paulo Freire (2018), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, em que o autor destaca que a atitude anticolonial é expressa no processo de descortínio do posicionamento epistemológico colonialista e na denúncia das racionalidades privilegiadas, forjadas em detrimento de outras culturas. A anticolonialidade implica, portanto, uma atitude de denúncia das práticas institucionais preconceituosas de raça, de classe e de gênero dentro e fora da educação formal. Implica a denúncia das condições de luta dos trabalhadores camponeses, do genocídio dos povos originários e da arrogância da branquitude na sociedade brasileira. Em “Pedagogia da esperança”, Freire (2020) afirma que o medo do oprimido é o que o impede de lutar. Um medo que não significa abstração, mas concretude na vida cotidiana das pessoas. É um medo causado por motivos concretos, os quais impedem a autonomia.

Aprendemos uma pedagogia insurgente e aterrada a partir dos textos de Muniz Sodré (2019), em “O terreiro e a cidade”, quando o autor nos indica uma epistemologia do Axé, que considera o terreiro como um lutar-território geográfico e subjetivo de formação e socialização, de cooperação e de comunidade. Nessa perspectiva, entendemos a importância da produção epistemológica também de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas (2019), em “Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas”, que nos apontam que os processos educativos

enredados com as formas de sociabilidade do terreiro ampliam o nosso olhar sobre educação como diversidade, o que significa reconhecer a característica do saber como inacabado, e da dúvida como um caminho pluriversal de formação, educação e escolarização. A dúvida atua como um princípio ético, já que a certeza e o universal dificultam o acesso a novas experiências, a novas rotas de aprendizagem. Para os autores, é na lógica de uma epistemologia das macumbas que a condição de não saber se faz necessária à educação compreendida pela experiência, pelo conhecimento a partir da vida e da arte. Ou como afirma Rufino (2019), em “Pedagogia da Encruzilhadas”, é um chamado para que as epistemologias aquilombem suas construções teóricas e, conseqüentemente, as nossas práticas formativas, muito mais por uma via ético-estético-política de descolonização da lógica educacional eurocentrada que por um manual de capacitação pedagógica. Uma pedagogia das encruzilhadas implica uma educação que se lance como encantamento e responsabilidade com as vidas, com as infâncias e com as juventudes negras e periféricas, frente às violências operadas pelo racismo, pela pobreza, pela marginalização e pelo colonialismo. É a partir desses autores que entendemos a importância da pedagogia dos Orixás, que nos ensina que Exú é uma resposta enquanto dúvida, um dispositivo de transformação social e, por isso, de educação e formação como atos revolucionários.

Entendemos a educação como cuidado e formação integral, algo que se estabelece nas experiências de vida e comunidade, não apenas no percurso de escolarização. Nesse sentido, entendemos que uma educação antirracista precisa ser inspirada a partir de práticas de aquilombamento e de produção do comum, com referência à produção subjetiva e social que queremos para as infâncias encontrada nos estudos sobre o Mulherismo Africana. Nessa perspectiva, entendemos o Mulherismo Africana como uma política de cuidado em educação. O termo Mulherismo Africana foi cunhado em 1987 por Clenora Hudson-Weems (2020) e estabelece a identidade cultural e ancestral das mulheres africanas e da diáspora. O mulherismo surgiu também em oposição ao feminismo europeu, entendido como um termo conceituado e adotado por mulheres brancas e que implica uma agenda projetada para atender às necessidades e demandas desse grupo em particular, não respondendo, portanto, às necessidades não apenas das mulheres negras, mas também do povo preto do continente africano e das diásporas. Nesse sentido, o conceito de mulherismo destaca o aspecto da complementaridade na relação feminino-masculino ou na natureza do feminino e do masculino em todas as formas de vida (não hierárquica), bem como a necessidade de luta coletiva do povo preto.

Para Nah Dove (1998), o conceito de mulher e mãe ultrapassa as relações de gênero e consanguinidade e implica uma responsabilidade de condução espiritual e cultural da vida, sendo ela o centro da organização social e das responsabilidades comunitárias, que também envolvem as políticas de cuidado, como as que destinamos às crianças pequenas. Para Dove (1998), é preciso abordar a cultura como uma arma de resistência e reorientação dos povos e, para isso, é preciso partir do lugar de cuidado que, por sua parte, está referenciado numa política de reafricanização, a qual toma como ponto de partida a validade das experiências de mãe.

Orientadas pelas propostas de Clenora Hudson-Weems e Nah Dove, entendemos o mulherismo como um modo de educar também possível a partir da realidade da diáspora brasileira e, nesse sentido, implica transformar os espaços de educação formal e não formal em lugares de recuperação e reafricanização como forma de enfrentamento do racismo e de todo o seu contexto de desumanização. Por esse motivo, a escola precisa ser um espaço de reparação e de desmontagem permanente do branqueamento e da branquitude com o objetivo de ampliar o poder psíquico, social e cultural de crianças e jovens negros e não negros, já que entendemos, a partir de Fanon (2020), que o racismo que “desumaniza” os negros, subalternizando-os, na verdade, desumaniza os brancos, a partir de suas estratégias de hierarquização e de criação do inferiorizado. O racismo funciona a partir de um sistema hierárquico que divide a humanidade em superiores (os brancos/humanos) e inferiores (os negros/desumanos), mediante um sistema de marcas e classificações sociais, subjetivas, históricas, geográficas e políticas.

Abrimos um parágrafo para aprofundar um pouco esse tema tão caro e que chamamos tecnicamente de branquitude. Para Bento (2014), em artigo sobre branqueamento e branquitude no Brasil, quando nos remetemos às questões raciais, é importante questionar o papel do branco como herdeiro de um legado simbólico e concreto no que tange às desigualdades raciais. A autora destaca que os “sintomas” da branquitude envolvem o silenciamento das desigualdades e a proteção de seu grupo de pertença, afastando os brancos das análises necessárias acerca de seu papel na produção do racismo concreto e simbólico. O silêncio do branco em torno das questões raciais implica interesses econômicos postos em jogo, tais como o não reconhecimento das políticas compensatórias. Além disso, o silêncio, a omissão, a distorção do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação. Para Cida Bento (2014), a branquitude se pauta em uma espécie de “acordo inconsciente” que ordena que não se dê atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalçadas, rejeitadas, abolidas ou apagadas. O sujeito

branco seria um elo numa cadeia de significados que o erigem ao lugar de servidor, beneficiário e herdeiro da cadeia intersubjetiva da qual procede, formando o que ela chama de "pactos narcísicos pela branquitude" por intermédio dos quais o racismo é visto como um problema do negro. Entendemos não ser possível avançar na luta antirracista sem que a branquitude se coloque como disponível e sujeita à perda de seus privilégios. E por que não dar início a este processo de análise e transformação desde a infância?

O enfrentamento do racismo nas propostas educacionais implica compreendermos que a escola, mas também a família, a comunidade e os espaços não formais de educação, precisam ser espaços de acolhimento para um "eu ampliado", ou seja, fazer da comunidade em sua totalidade — escolar ou não —, espaços de “cura” permanente, de pertencimento, de identidade e de representatividade, tomando curar toda a comunidade do racismo estrutural como tarefa, a partir de um trabalho contínuo de desmonte das estruturas coloniais ainda presentes.

As Rodas de Conversa

A primeira proposta de debate coletivo realizado pelo nosso projeto de extensão aconteceu a partir de um evento promovido pelo IFRJ campus Volta Redonda durante a VI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, evento intitulado “Os desafios da educação: transversalidade da ciência, tecnologia e inovação”, que aconteceu entre os dias 06 a 11 de dezembro de 2021, de maneira remota. Durante o encontro, oferecemos uma oficina de sensibilização sobre o tema "Infâncias e racismo”, propondo pensar a construção social das infâncias e essas como potências transformadoras do racismo estrutural e, para isso, destacamos a importância da brincadeira, da contação de história e do lúdico. Apresentamos um episódio do desenho animado Nana & Nilo (2020), dirigido por Sandro Lopes, com direção de arte de Cris Pereira e letra e música de Renato Nogueira e Augusto Bapt, intitulado “O Jongo do Tongo – Nana e Nilo e os Animais”. Em seguida, solicitamos aos participantes que contassem um pouco sobre a própria infância na escola e na família. Logo após, discutimos racismo na infância, representatividades negras nos livros infantis, no currículo escolar e no percurso escolar de cada um, ou seja, a partir das experiências dos participantes, incluindo as docentes e a bolsista do projeto de extensão. O objetivo da dinâmica foi colocar em análise como uma educação de costumes europeizados contribuiu, nas experiências de vida, para a manutenção do dispositivo racial como instrumento de segregação, discriminação e preconceito com as crianças negras já nos anos iniciais de vida. Os participantes desse primeiro encontro trouxeram um pouco de suas experiências pessoais quando crianças, de

suas angústias experimentadas em seus processos de escolarização e de suas preocupações atuais, em especial das mães presentes em relação às suas práticas educativas na atualidade com seus filhos, filhas e filhas e, com isso, os desafios com a promoção da igualdade racial na formação das crianças. Mães negras destacaram os racismos vividos desde a infância e a preocupação com esses efeitos na atualidade, seja em suas vidas e maternagens, seja na vida de seus filhos. Mães brancas destacaram a preocupação e os obstáculos na formação antirracista, bem como os efeitos do racismo e a desconstrução de privilégios para as crianças brancas. A escola foi o centro dos debates nesse primeiro encontro, quando todos os presentes destacaram o problema do currículo europeizado nas suas formações, na infância e na atualidade, na educação das crianças pequenas que acompanham/cuidam.

Entendemos que a atividade de análise coletiva das experiências de racismo institucional na educação escolar e na família, teve como efeito, também pelo artifício da escuta e do acolhimento, um processo de aquilombamento que é constitutivo da construção mulherista e comunitária. Esse entendimento possibilita que os elementos constitutivos do aquilombamento das infâncias auxiliem na incorporação do dispositivo comunitário no cotidiano das práticas educativas e apresentem-se como um investimento no campo da formação coletiva de pessoas dispostas à luta antirracista.

Dando sequência às nossas Rodas de Conversa, o segundo encontro aconteceu em abril de 2022, também de maneira remota, e concretizou-se a partir de convites enviados por telefone, *WhatsApp* e e-mail. Nesse encontro, contamos com a presença de mães, professoras da rede pública e privada da Educação Infantil de Volta e de Pinheiral e de um psicólogo da assistência social do município de Volta Redonda. Identificamos a dificuldade profissional na escolha e obtenção de materiais pedagógicos orientados para uma educação antirracista, tanto nas redes de educação pública e privada quanto na assistência social. O principal impasse, nos serviços públicos destacados, é a criação de um espaço de diálogo sobre a importância da educação antirracista em espaços formais e não formais de educação e, portanto, nos processos formativos escolares ou não, nos processos de produção de saúde e de direitos sociais, como no trabalho que faz a psicologia na assistência social. O segundo impasse apontado pelos profissionais dos municípios de Volta Redonda e de Pinheiral foi que, na certeza de um trabalho antirracista, ou seja, em uma direção de trabalho que se pauta no recorte de raça como uma perspectiva ética, o obstáculo se concretizava diante de impossibilidade de executar o trabalho, uma vez que, no âmbito das prefeituras municipais, não há disponíveis materiais adequados, colocando como um problema a aquisição desses materiais didáticos. Uma dúvida amplamente apontada também esteve no campo de uma

articulação possível entre teoria e prática, ou seja, de que maneira trabalhar o tema do antirracismo com crianças pequenas, mas também com jovens e adolescentes. Na ocasião, trabalhamos com os participantes a indicação de materiais pedagógicos e formativos/de capacitação que se encontram disponíveis gratuitamente na internet como subsídio inicial.

A partir das demandas apresentadas, pensamos a formação continuada, a importância de capacitação de profissionais para uma educação antirracista e, claro, trabalhamos as dificuldades a partir do acolhimento das histórias também das mães presentes, que relataram, dentre outras coisas, a tentativa de empreender em suas famílias uma educação antirracista e, quando atravessadas por famílias inter-raciais, observam as dificuldades que se colocam, como quando uma mãe preta se vê deslegitimada por seu companheiro branco em sua aposta metodológica em uma educação antirracista para seus filhos, destacando o debate sobre a suposta “democracia racial e o somos todos iguais”. Outro tema levantado pelas participantes mães foi a possibilidade de trabalhar, com as crianças pequenas, o tema da morte e do luto, e destacaram o quanto esse tema, na perspectiva eurocêntrica, desnaturaliza a morte e o morrer, colocando-os em um lugar de absoluto sofrimento e negação, sendo um tema tabu e, por isso, silenciado por parte de todos. Os participantes solicitaram indicações de materiais didáticos de base afrocentrada e direcionados para as crianças sobre o tema do luto e destacaram a presença marcante deste tema no período em que atravessamos a Pandemia de COVID-19.

É aqui, então, que uma educação antirracista, afrocentrada, brasileira e de matriz africana, ameríndia ou pindorâmica afirme também a sua potência, quando se propõe a estar ao lado daqueles que estão dispostos a superar os vícios da colonialidade, a deslegitimação dos saberes e práticas ancestrais de cuidado e educação que estejam implicados no suporte às produções subjetivas disponíveis aos desmontes dos privilégios, que ampliem a potência das infâncias e são por ela ampliados. Consideramos, entretanto, que todos nós — docentes, pesquisadoras, mães, psis, educandos — devemos atentar para a demanda pela nossa constante formação no cotidiano de nossas ações educativas por uma educação antirracista.

Linhas analíticas sobre uma educação antirracista a partir de nós mesmas

Compreendemos, a partir de nossas vivências em nossos processos de luta por uma educação antirracista, que a direção de trabalho que tomamos aponta para a construção de práticas epistemológicas de formação em educação. Assim, afirmamos uma experiência crítica em educação, conectada com as políticas públicas de promoção da igualdade racial, com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e com o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual, construindo a interface de conhecimento teórico-prático para a

formação constante de nós mesmas, de nossos alunos, alunas e alunes; mas também dos trabalhadores da educação, da saúde e da assistência social que atravessam as nossas vidas e formações, qualificando-nos para o trabalho em equipe e em rede.

É importante reafirmar, com base em nossa leitura de Clenora Hudson-Weems (2020), que uma educação afrocentrada se inscreve numa lógica de cuidado coletivo operada entre mulheres, mães, educadoras e cuidadoras que reafirmam a vida como um quilombo. Nesse sentido, compreendemos o Mulherismo Africana e o Afrocentrismo como função que produz a roda, o coletivo, o saber circular, e não o hierárquico, ou seja: espaço em que somos corresponsáveis pela circulação dos potenciais saberes e problemáticas, e também por uma interação propícia para que haja circulação de afeto e cuidado sem hierarquias de poder no processo de formação política para uma educação antirracista.

Entender esse processo de formação de sujeitos políticos é fundamental para a defesa dos dispositivos que operam articulados no processo de formação integral das crianças pequenas. Dentre esses dispositivos, criamos um material didático: o livro infantil intitulado “O menino Akin e as traquinagens de Icu”, escrito à seis mãos por nós, autoras deste artigo, e após os encontros que nos foram proporcionados pelas Rodas de Conversa. Nós, as autoras, fizemos a opção por um livro referenciado na cultura Yorubá e apostamos na metodologia didática dos livros de literatura para adentrarmos o mundo das crianças a partir da nossa própria imaginação e contando com os efeitos dos afetos produzidos nos encontros com as mães, educadoras e profissionais preocupados com uma educação antirracista das crianças pequenas. Buscamos, na escrita do livro infantil, responder a uma das dificuldades apontadas pelos participantes, ou seja, a ausência de materiais didáticos de orientação afrocentrada e antirracista, também intencionando orientar que esse caminho precisa ser percorrido e construído a partir de nossas experiências, criação e inventividade. Buscamos o que há de mais antigo em cada uma de nós: as nossas infâncias. Com isso, criamos também, a partir dos rascunhos do nosso livro, outros materiais didáticos para as crianças, como folhas para colorir e um quebra-cabeça, todos em processo de editoração e que irão compor, no futuro, um desdobramento das ações do nosso Projeto de Extensão.

Entendemos o aquilombamento nas Rodas de Conversa como espaços coletivos de cuidado. Em nossa experiência, na Roda, encontramos uma possibilidade de compartilhar os múltiplos saberes entre os trabalhadores das infâncias e da educação, apostando no Mulherismo Africana, no afrocentrismo e na afroperspectiva, para utilizar o termo proposto por Renato Nogueira (2014): para poder colocar elementos para uma educação antirracista em relação, sustentando, com isso, a não hierarquização de saberes, a fim de promover a

igualdade racial a partir do processo de cuidar por uma via de produção da roda e da circularidade.

Inspiradas nos textos de Renato Nogueira (2014) e de Nogueira e Alves (2020), entendemos que o campo da educação deve estar comprometido com o ensino a partir de uma lógica estética plural e antirracista, capaz de combater as assimetrias baseadas em critérios étnico-raciais. O que significa apostar numa ética ubuntu, numa ética cooperativa; do “eu sou porque nós somos”. Podemos, ainda, citar a proposta de Bunseki Fu-Kiau (*apud* Santos, 2019) em seus estudos sobre a cosmologia dos povos banto — os Bacongo — que entende a “filosofia como um modo de vida, uma força vital que move a existência e que nos conecta a emanções ancestrais no presente” (Santos, 2019, p. 135).

As práticas educacionais precisam garantir o desvio do modo de intervir da lógica de sobrevoos, como aponta Haraway (1995) racionalista, cientificista e que se coloca como um olhar de cima, produzindo hierarquias. É fundamental para uma prática escolar aquilombada que possamos nos inserir em uma aposta de cuidado e formação, seja na práxis escolar ou nos cuidados familiares. É preciso uma educação, seja ela formal, seja ela não formal, comprometida com a produção de conhecimento a partir dos saberes locais e situados e que seja capaz de acolher todas as infâncias.

Concluindo com alguma direção

Finalizando, portanto, temos nos esforçado para trabalhar com uma proposta de aquilombamento das infâncias a partir dos processos de formação integral e educacional das crianças pequenas em nosso projeto de extensão, que se estabelece nos municípios de Pinheiral e Volta Redonda, porque investimos nessa interface de formação de alunos, de nós mesmas, docentes e pesquisadoras, e também da comunidade escolar e não escolar que têm caminhado conosco. Estamos construindo, não sem dificuldades, a adesão das escolas e famílias a essa estratégia, uma vez que ela mobiliza a transformação das práticas de cuidado e educação e também a produção de novas subjetividades entre os atores envolvidos na cena do cuidado. Compreendemos que o próximo passo é sustentar, ao longo do tempo, a concretização das Leis 10639/2003 (Brasil, 2003) e 11645/2008 (Brasil, 2008) em nossa região, incluindo o trabalho que realizam os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e, claro, o próprio Instituto Federal, mobilizando estratégias de pactuação de agendas de aquilombamento na educação formal e não formal. Entendemos, desse modo, que a nossa função como parceiros na construção dessa estratégia deve ser contínua, já que afirmamos que uma educação antirracista é um processo eminentemente transformador das estruturas raciais

de toda a nossa sociedade e, portanto, dependente de um trabalho persistente e permanente na esperança que crianças e jovens possam, em breve, viver o tempo do antirracismo em espaços educacionais e em suas experiências de vida, de existência.

Nesse sentido, lembramos aquilo que aprendemos com o intelectual afro-americano e psicólogo social Wade Nobles (2009), que em seu texto “Sakhu Sheti” nos apresenta uma psicologia alinhada ao significado de ser africano, a partir da concepção africana de ser humano: um ser de poder, dono do seu destino, parte finita de uma divindade infinita. Wade Nobles (2009) nos apresenta o ser africano como uma força espiritual, um filtro cultural de resistência, de força ancestral do povo preto na diáspora e de sua expressão de resistência à escravidão e ao colonialismo. Para Wade Nobles (2009), o candomblé e os quilombos, no Brasil, são fontes de retomada dos sentidos africanos do ser humano. É essa materialidade do sentido de ser africano que entendemos como fundamental para uma pedagogia dos quilombos, das encruzilhadas. Como destaca o autor, o processo de sequestro dos povos africanos significou uma espécie de descarrilamento ou desafricanização, que é quando o caminho do desenvolvimento africano, em termos de socialização, vida familiar, educação, padrões de governo, pensamento filosófico, invenções científicas e técnicas sofreram um descaminho cultural e espiritual com a invasão estrangeira, colocando os povos africanos e da diáspora fora de sua trajetória de desenvolvimento. O retorno aos trilhos e aos caminhos ou aos sentidos de ser africano implica uma formação aquilombada, ou, como propõe Nobles (2009): uma Pulsão Palmarina, isto é, a formação de um corpo político marcado pela beleza da luta pela liberdade e da resistência dos povos africanos da diáspora. Pulsão Palmarina é a retomada dos sentidos africanos do ser humano e a reconexão com o nosso desejo de ser africano e livre. É uma resposta aos processos de embranquecimento que, no contemporâneo, caracterizam um novo agenciamento para o descarrilamento do povo preto.

Para isso, devemos priorizar, sobretudo, a produção de espaços coletivos, dando enfoque aos olhares diferenciados e às perspectivas pluriversais, a fim de encontrarmos estratégias de educação que considerem as complexidades culturais, existenciais e históricas envolvidas no processo de colonização. Podemos enxergar no Mulherimo Africana e no aquilombamento dispositivos políticos de produção de subjetividade e História, facilitadores do fluxo de construção de conhecimento na rede de educação e formação integral, os quais atuam como suporte aos processos formativos das crianças pequenas. Pretendemos produzir uma pequena fissura nos saberes do eurocentrismo, a partir de uma Pedagogia dos Quilombos, fazendo da formação humana, dentro e fora da escola, um lugar de cuidado com a vida (humana, não humana), com o território, com o coletivo, com a natureza e suas entidades

virtuais e ancestrais e com a saúde mental, a partir da criação de espaços comunitários de ação e de produção de conhecimento contra os epistemicídios.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. D.O.U. de 11 de março de 2008.
- DOVE, N. *Mulherismo Africana: uma teoria afrocêntrica*. Universidade Temple. Tradução de Wellington Agudá. *Jornal de Estudos Negros*, v. 28, n. 5, maio 1998.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra Editora. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 27 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra Editora. 2020.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5) 1995: pp. 07-41.
- HUDSON-WEEMS, Clenora. *Mulherismo Africana: recuperando a nós mesmos*. São Paulo: Editora Anense, 2021.
- NANA & NILO. O Jongo do Tongo – Nana e Nilo e os Animais. *YouTube*, **28 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_O63dy00OrM>.
- NOBLES, W. WADE. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In NASCIMENTO, E. L. (ORG) *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, volume 4).
- NOGUERA, Renato. *O Ensino de Filosofia e a lei 10639*. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora/Biblioteca Nacional, 2014.
- NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANTOS, Tiganá Santana Neves. *A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil*. Tese de Doutorado. orientador Álvaro Silveira Faleiros. São Paulo, 2019. 233 f.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

IDENTIDADE E PREFERÊNCIA RACIAL NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Izzie Madalena Santos Amancio,
Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de
Educação, Cultura, Desporto e Lazer (SEMEC) de
Marcionílio Souza-BA.
izzie.mada@gmail.com*

*Cristina Teodoro,
Curso de Pedagogia do Instituto Humanidades e
Letras, Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).
cristina.teodoro@unilab.edu.br*

Introdução

Este texto é um recorte de pesquisa realizada junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), concluída em 2019, cujo objetivo principal era compreender como as crianças percebiam as identidades de gênero e de raça. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em São Francisco do Conde, no Recôncavo da Bahia, a qual atendia crianças na faixa-etária entre 4 e 5 anos. A cidade, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2018), possuía uma população estimada de 39.338, sendo que 90% da população se autodeclarava negra. A sala onde a pesquisa foi conduzida reunia 15 crianças: nove meninas e seis meninos.

É interessante observar, do ponto de vista deste artigo, que foi a partir da década de 1990, com a pesquisa realizada por Eliane Godoy (1996), que a temática sobre identidade de crianças pequenas começa a ganhar espaço. Naquele momento, foi possível constatar que as crianças negras, aos 5 anos, em diferentes situações, apresentavam autoestima, autoconceito e autoimagem negativos. Segundo a pesquisadora, tanto as famílias das crianças quanto a escola desconheciam o sofrimento vivenciado por elas em seus cotidianos, o que resultava da não aceitação de si mesmas. Doravante, um número significativo de estudos tomaram a temática como foco e alguns fatores podem ter contribuído para que isso ocorresse.

Na década de 2000, dois aspectos são importantes e impactaram os estudos sobre relações raciais e infância no Brasil. Primeiro: a ampliação do debate sobre relações raciais; já o segundo diz respeito à perspectiva teórica pautada na Sociologia da Infância. Em relação ao primeiro, a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o

Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul (2001), foi fundamental para o estabelecimento de uma série de ações políticas, entre outras, no campo da Educação; a alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), provocada pela Lei n. 10.639-2003, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em segundo, com a alteração da LDB, ocorre um novo marco na história da educação do país: ao iniciar uma perspectiva de visibilidade e do reconhecimento da população negra e de suas diferentes experiências.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases impactou diretamente os estudos sobre relações raciais e infância no campo da Educação e, na Educação Infantil, especificamente. Assim, pesquisas sobre práticas educativas com bebês e identidade étnico-racial de crianças negras começam a fazer parte das temáticas pesquisadas. Em relação à identidade étnico-racial, por exemplo, os estudos demonstram que desde muito cedo elementos da identidade racial revelam-se na vida das crianças. Diferentes autores destacam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao identificá-la, interpreta e hierarquiza como superior e inferior e, ainda, é nessa etapa que elas desejam mudar o tipo de cabelo e a cor da pele. Assim, a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

Dito isso, a pesquisa realizada, que agora resulta neste artigo, é parte do contexto apresentado, ou seja, está inserida no escopo dos estudos sobre relações raciais e infância no Brasil, prioritariamente, aqueles que tem como foco a constituição da identidade de crianças pequenas em espaços da Educação Infantil. Assim, em vistas a alcançar o objetivo proposto, ou seja, a percepção das crianças pequenas em relação à identidade e à preferência racial, foram adotados procedimentos vinculados a abordagem qualitativa. Em relação aos procedimentos para a “geração de dados”, foram priorizados recursos os quais são usualmente utilizados em pesquisas realizadas com crianças pequenas: (1) Observação; (2) Contação de histórias; (3) Bonecas(os) confeccionadas(os) em tecidos e (4) Desenvolvimento de desenhos.

Esses recursos facilitaram a relação entre a pesquisadora e as crianças, permitindo um clima favorável para a observação das interações com as crianças e entre elas, bem como possibilitou acesso a significações e narrativas das crianças. Primeiramente, ocorreram observações em sala de aula, local onde aconteciam todas as atividades com as crianças, pois a instituição possuía espaços externos limitados. O uso do computador como suporte viabilizou o registro das interações entre as crianças, suas tramas cotidianas e os seus diálogos. O interesse era visualizar a cultura da sala de aula, com foco nas crianças. Assim, foi observado o grupo e o quantitativo de meninas e meninos, identificando a organização da

rotina, a estrutura, a organização do ambiente e os momentos em que as crianças compunham filas, interagem e reagem em relação ao que era proposto para elas.

Nos EUA, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade de se trabalhar com a identificação racial de crianças pequenas, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. O mais famoso estudo a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre 3 e 7 anos foi o desenvolvido por Clark e Clark em 1947 (1996). O método utilizado pelos autores consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, mas com cor de pele e cabelo diferentes. Perguntas foram feitas sobre a identificação e a preferência racial. Guardadas as devidas proporções e contextos, semelhantemente, foram utilizados bonecos para se verificar as percepções das crianças em relação à identidade, gênero e raça. Foram deixados disponíveis e visíveis bonecas(os), desde o momento do almoço das crianças, para que elas se sentissem à vontade para pegar, brincar, rejeitar e questionar os brinquedos de maneira participativa. Foram utilizados oito bonecas(os) as quais se distinguiam em raça e gênero: quatro bonecas e quatro bonecos, quatro brancas(os) e quatro pretas(os).

Por fim, a oficina de criação de desenhos foi utilizada ao final da permanência em campo. A construção de desenhos pelas crianças se deu com o aproveitamento dos espaços da sala; as crianças ficaram à vontade para produzirem desenhos relacionados às(aos) bonecas(os). Nesse sentido, foi orientado que elas(es) desenhassem a partir de contextos reais, imaginados ou significativos para cada uma delas, como mote, foi solicitado que desenhassem a(o) boneca(o) que gostaram e, também, aquela/e que não gostaram. Após o desenvolvimento dos desenhos, entregavam e explicavam o que significava/representava para elas.

Nos limites deste artigo, serão privilegiadas as análises que se referem às percepções das crianças sobre identidade e preferência racial, visando evidenciar os critérios por elas utilizados. Para tanto, serão apresentadas as análises que envolveram, predominantemente, o uso das(os) bonecas(os).

Racialização e identidade

Do latim *identitas*, a identidade, grosso modo, pode ser entendida como o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Há duas formas de se compreender a identidade: a coletiva e a individual. A identidade coletiva, como argumenta Munanga (2012), é uma categoria de definição de um grupo, a qual pode ser efetivada pelo próprio grupo por meio de alguns atributos selecionados no contexto cultural

(língua, religião, arte, sistemas políticos, economia, visão do mundo), e, também, de sua história, de seus traços psicológicos coletivos, etc., entendidos como mais significativos do que outros, diferenciando-se dos demais grupos ou comunidades. Para o autor, esses sinais são chamados, pelos antropólogos, diacríticos. Outrossim, como categoria, a identidade coletiva pode ser realizada por um processo de autoatribuição, marcado por diferenças em relação aos outros grupos. Mas, também, a identidade coletiva pode ser uma identidade atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos não selecionados pelo próprio grupo. O autor explica que isso ocorreu, por exemplo, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos e atribuíram, a esses povos, identidades coletivas de acordo com seu olhar cultural; identidades as quais não correspondiam com as formas como aqueles povos se autoatribuíam. Assim, é importante registrar que tanto o processo de autoatribuição quanto o de heteroatribuição são marcados pela diferença.

A título de compreensão, segundo Silvério (2020), foi no período da modernidade que o “Negro” foi criado como e, simultaneamente, uma tentativa de apagamento da diferença étnica entre os não europeus de modo geral, em especial os descendentes de africanos, e de construção de uma identidade coletiva negativa, inferiorizante, portanto, colonizadora e construtora de um Outro mitologicamente sem história e sem cultura. De acordo com o autor, a criação e racialização do Outro, bem como o estranhamento daí resultante, retiram do colonizado a possibilidade de ser visto (e, conseqüentemente, de se ver) como expressão universal do gênero humano. “É o colonialismo que cria (inventa) o Homem Negro, extraindo-lhe a possibilidade de reconhecer-se simplesmente como Humano”. (Faustino, 2013, p. 220). Sobre a identidade coletiva autoatribuída, é possível analisar que

Os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (Munanga, 2004. p. 16).

A maneira como os indivíduos foram racializados, colocando o branco como superior em relação aos demais, tem impactado na forma de ser, agir e viver, em distintas sociedades, ao longo da história. Silvério (1999) diz que compreender a complexidade da questão racial contemporânea requer que se analise o modo pelo qual as sociedades são racializadas. Para ele, sociedades racializadas são aquelas estruturadas por uma constituição racial cujo

funcionamento é direcionado por sofisticados planos de inscrição, a partir dos quais se estruturam processos que impactam sua estrutura e as relações sociais. Como categoria analítica, a racialização proporciona descrever a processualidade pela qual se opera certa dimensão histórica, geográfica e social da questão racial.

Cruz (2016), ao discutir a racialização, argumenta que esta pode ser compreendida, concomitantemente, como uma nomenclatura histórica e social aplicada ao contexto do escravismo e da colonização moderna, e como uma categoria analítica que marca as relações sociais. Há, em vista disso, a possibilidade de inferir nexos teóricos que permitem ler as práticas contemporâneas como indícios de uma contínua prática racializada que informa e impacta a vida social. “Como componente histórico e social, é a prática pela qual os grupos foram “fixados” racialmente como negros, índios etc., sendo assim, um processo de qualificação de um grupo por critérios adscritos que adquirem sentido em determinado contexto”. (Cruz, 2016, p. 16).

Isso inclui a constituição da identidade individual, que, de acordo com Munanga (2012), faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência. Assim, o nome próprio atribuído a criança quando nasce será a sua marca de diferença em relação aos seus irmãos e aos próprios pais. Ainda, o nome além de se acrescentar sobrenomes de famílias do pai e da mãe, indicam, em um primeiro momento, se somos homens ou mulheres, meninos ou meninas. Este processo pode ser considerado como sendo a identidade individual, formada em composição à identidade pessoal, pelo nome, e, da identidade familiar, pela adição dos sobrenomes das duas famílias, do pai e da mãe.

No entanto, a discussão sobre identidade é, por si, complexa, e parte de diferentes compreensões. Para Dubar (1997), o processo de constituição da identidade, o qual o autor prefere referenciar como formações identitárias, por entender que são várias as identidades que assumimos, se constitui em um movimento de permanente tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito, o que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e se adere às identidades atribuídas). Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Assim, o que está em jogo, para Dubar, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização. O autor sintetiza a constituição das formas identitárias a partir de dois processos: o relacional e o biográfico. O

primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles.

Formação da identidade: o foco nas crianças

Com base em estudos realizados no Brasil, Bento (2012) sintetizou alguns aspectos que ocorrem com crianças a partir dos 3 anos, no que tange a identidade racial, entre outros, destaca que: 1) muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; 2) entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; 3) 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) 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; 5) com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras). Segundo a autora, os estudos, ainda, em sua maioria, demonstram que as crianças de pouca idade têm conhecimento e entendimento do que ocorre à sua volta, até mesmo quando tudo acontece de maneira silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas as quais impactam diretamente na constituição da sua identidade.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) explicam que nos últimos tempos vêm ocorrendo mudanças significativas na formação da identidade das crianças, já que, anteriormente, como a maioria dos bebês e das crianças eram cuidadas por parentes, não se pensava muito sobre a formação de identidade, ou seja, ela era considerada um processo que ocorria naturalmente. Com a entrada de um número significativo de frequência de crianças em instituições de educação infantil, para as autoras, o desenvolvimento da identidade delas começa a se tornar uma preocupação, considerando que bebês e crianças pequenas estão em processo de formação do senso de si mesmos.

Eles não têm muita certeza sobre quem são, do que gostam e a que lugar pertence. A formação da sua identidade ocorre à medida que absorvem imagens deles mesmos, ao se verem refletidos nos olhos dos seus docentes e responsáveis. Eles aprendem se identificando com os docentes e responsáveis e imitando-os. Eles conseguem perceber as atitudes e características pessoais de seus docentes e responsáveis. Bebês e crianças

aprendem com as percepções dos docentes e responsáveis sobre como as pessoas agem em situações diferentes. Eles observam como as emoções são demonstradas. A partir de todas as observações, bebês e crianças descobrem como os outros os enxergam. Eles começam a desenvolver posturas a respeito de como eles e os outros devem ser tratados. (Gonzalez-Mena e Widmeyer-Eyer, 2014, p. 285).

As autoras argumentam que a identidade é composta por várias facetas e que uma delas é o autoconceito. Assim, além da identidade dos bebês e das crianças pequenas ser formada pelas pessoas com as quais elas interagem, o autoconceito ganha destaque. Considerando o ambiente, autoconceito está ligado também ao apego, formado pelas percepções e pelos sentimentos que a criança tem por si mesma quanto a imagem corporal, assim como a identidade cultural e de gênero. Em relação à identidade cultural ou às culturas, reforça-se que elas influenciam cada detalhe e cada ação de nossas vidas, incluindo o quanto nos aproximamos das pessoas; onde nós a tocamos; gestos que fazemos; o que comemos; como falamos e bebemos e como encaramos o tempo e o espaço — ou seja, como vemos o mundo. Para elas, pouco pensamos sobre cultura, até encontrarmos alguém de uma cultura diferente. Isso pode acontecer muito cedo na vida de bebês e crianças quando eles frequentam uma creche, por exemplo. A questão é: como a exposição a diferentes culturas afeta bebês e crianças? O que eles fazem com uma segunda ou terceira configuração de mensagens culturais? Esse não é um fenômeno novo: ao longo de toda a história, membros de determinadas culturas estiveram envolvidos na criação de crianças vindas de outras culturas.

Dentre os pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos nesse território, alguns autores (Njoroge; Benton; Lewis; Njoroge N., 2009) buscaram compreender o desenvolvimento das identidades sociais em crianças de variados grupos. Os autores ressaltaram que desenvolvimento infantil é frequentemente colocado em categorias como desenvolvimento de língua, motor, de afeto e, mais recentemente, desenvolvimento de ego e mente. O impacto da cultura sobre essas categorias, no entanto, é raramente refletido nos debates, particularmente no que diz respeito à raça e etnicidade, elementos envolvidos na dimensão cultural (Bento, 2012, p. 102).

Hall (1996) amplia o debate ao argumentar que a ideia de identidade é desenvolvida sob dois enfoques: primeiro, no sentido de conceber uma cultura partilhada, ou seja, os sistemas culturais unificam os indivíduos em quadros de referência. O segundo enfoque da identidade cultural se arquiteta no “que nós realmente somos” — e com a intervenção da modernidade — “o que nós nos tornamos”. Isto é, o autor defende que as identidades culturais provêm de alguma parte e, portanto, possuem histórias, sofrendo modificações constantes. O autor também destaca em sua obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2003) três distintas concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. A primeira compreende a pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado de

razão, de consciência e de ação. Possuidor de uma identidade a qual surge no nascimento e permanece ao longo da vida. A segunda envolve um indivíduo cuja identidade não é autossuficiente e centrada, mas formada na relação com outras pessoas, mediadoras de outros valores, sentidos e símbolos. Aqui, a identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade. A concepção do sujeito pós-moderno, entretanto, abarca um sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou estável. É, portanto, formada e transformada histórica e continuamente de acordo com a cultura que permeia o indivíduo (Hall, 2003). A partir disto, Hall define as identidades culturais como:

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental (Hall, 1996 p. 70).

As autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014), como Hall, afirmam que a cultura é um dos aspectos importantes da formação da identidade e que, a raça, como já mencionado, é outro. Para elas, ainda que a raça seja uma construção social, e não um fator biológico, o racismo torna imperativo que os docentes e os responsáveis não menosprezem o grupo racial de pertencimento da criança quando se trata de formação da identidade. As crianças em instituições infantis precisam receber uma escuta atenciosa e um cuidado quanto à sua percepção da identidade racial; e os docentes e os responsáveis precisam observar detalhadamente a mensagem que as crianças recebem, e incorporá-las ao senso de *self* delas. Elas seguem argumentando que algumas crianças podem desenvolver uma identidade racial negativa quando sem auxílios específicos ou intervenções que potencializem seus pertencimentos raciais. Outras crianças podem crescer com sentimento de superioridade racial, exceto se os adultos ao redor delas prestarem cuidadosa atenção ao ambiente e às mensagens que elas estão recebendo. Bento (2012, p. 111), nessa direção, diz que:

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, “bons”; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio “eu”, com consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança.

Concordando com Gonzalez-Mena e Eyer (2014) que, mesmo quando pequenas, as crianças começam a perceber relações de poder e o grupo ao qual elas pertencem, o qual 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 que são membros desse grupo e que têm os mesmos direitos. Essas observações podem crescer e formar um sentimento de pertencimento e de autovalorização, os quais podem aumentar ao verem a discriminação em ação, incentivando estereótipos negativos em relação às pessoas com quem elas não se identificam. Semelhantemente, 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.

Identidade e preferência racial para crianças em espaços de educação infantil

No percurso de pesquisas com crianças, as metodologias participativas têm sido consideradas um caminho importante para escutar as crianças, pois atribui a elas o estatuto de sujeitos do conhecimento. Diante disso, aponta-se como dispositivos metodológicos fundamentais: a entrevista individual ou em grupo; a observação participante; registros escritos; fotografia e vídeo; técnicas visuais individuais ou em grupo. Além disso, autores como Sarmiento; Soares e Tomaz (2005, p.54) sugerem o uso de materiais de estímulo como elementos indutores da troca de informações, permitindo a promoção de discussões acerca das temáticas investigadas.

Saramago (2001) aponta a escola como um lugar privilegiado para a observação do grupo de crianças, posto que este é um ambiente que proporciona o contato com um número significativo de crianças, já agrupadas segundo características comuns como a faixa etária e o nível de ensino. Este pode ser um proveitoso ambiente para o desenvolvimento do trabalho de campo, assim como para o contato inicial com os sujeitos da pesquisa — como optamos nesta pesquisa. A autora aponta, ainda, que as técnicas de coletas de dados utilizadas nas pesquisas com crianças têm sido caracterizadas pela necessidade de adaptações e reajustes sucessivos daquelas utilizadas pela Sociologia de modo geral. Nesse sentido, Sarmiento (2000, p.84) explicita que grande parte das pesquisas conduzidas no âmbito da Sociologia da Infância têm sido realizadas, teórica e metodologicamente, inspiradas na Sociologia Interpretativa, como as pesquisas intituladas interacionismo simbólico e a etnometodologia, ambas de inspiração fenomenológica. Como instrumentos, Saramago sugere como eficazes para a pesquisa com

criança as entrevistas — conversas — que podem ser conduzidas de maneira individual ou em grupo, a depender da faixa etária dos sujeitos da pesquisa; e os textos ilustrados e legendados, a partir dos quais é sugerido um tema para as crianças, as quais deverão escrever um pequeno texto e fazerem uma ilustração acerca do conteúdo do texto — o relato das observações empíricas.

Como mencionado, participaram da pesquisa 15 crianças, entre meninos e meninas, de 4 e 5 anos, frequentadores de uma sala de educação infantil, residentes em uma cidade no Recôncavo da Bahia, com mais de 90% da população que se autodeclara como negra, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2018). Para a geração de dados, além da contação de história, foram utilizados bonecos, buscando compreender as percepções das crianças em relação à identidade, gênero e raça. As(os) bonecas(os) foram disponibilizados durante a rotina das crianças, para que elas se sentissem à vontade para pegar, brincar, rejeitar e questionar os mesmos. Levando em consideração o tempo do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisadora permaneceu no campo por uma semana. No total, 8 bonecas e bonecos foram utilizados. Elas e eles foram encomendados e confeccionados(os) considerando uma pluralidade de característica, assim, para o sexo masculino foram colocadas bermudas e blusas e, para o feminino, vestido. Em relação à raça, (2) dois bonecos eram pretos; 2 (duas) bonecas eram pretas; 2 (dois) bonecos eram brancos e 2 (duas) bonecas eram brancas, conforme imagem abaixo:



Fonte: Elaborada pelas autoras

No dia em que foi realizada a conversa com as crianças havia, de um total de 15, 14. Para que as crianças pudessem ter acesso as(aos) bonecas(os), elas/eles foram disponibilizadas(os) em um canto da sala de aula, organizados em uma ordem numérica que

permitisse, posteriormente, identificá-los. Os diálogos aconteceram em dois momentos: o primeiro, durante a refeição; e o segundo em grupo, após a refeição. Os diálogos individualizados aconteceram com os bonecos dispostos em um canto da sala, a conversa com as crianças girou em torno de qual boneca(o) elas gostavam mais, por que, quais as características físicas da(o) boneca(o), de qual não gostavam, quais as características físicas da(o) boneca(o) e o porquê não gostavam.

Antes de seguir com a análise dos dados gerados, cabe explicitar que quando as crianças, em suas respostas, se referiam à cor, observou-se concordância com Guimarães (2003, p. 103-4), que afirma o seguinte:

Parto da crítica à categoria “cor”, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela idéia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue. [...] “cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a idéia de raça que orienta essa forma de classificação.

Nesse sentido, as crianças quando se referiam à cor e tão somente à cor para descrever as(os) bonecas(os), elas estavam, de certa forma, trazendo à baila, a apropriação que estavam fazendo sobre identidade racial. Do total de quatorze crianças, onze crianças disseram gostar das bonecas(os) brancas(os) e 4 disseram não ter gostado das(os) bonecas(os) brancas(os). Em relação às(aos) bonecas(os) pretas(os), 4 crianças disseram gostar das(os) mesmas(os) e 7 disseram não gostar. Total de votos nulos, na categoria gostou: 1 voto, e 3 relacionados àquela que não gostou.

Tabela 1. Seleção de bonecas/as por classificação racial e de gênero, pelas crianças

Boneca (o)	Classificação	Gênero	Gostou	Não gostou
3	Branca	Boneca	3	1
1	Branca	Boneca	1	2
4	Branco	Boneco	4	0
8	Branco	Boneco	3	1
TOTAL			11	4
2	Preto	Boneco	1	1
5	Preto	Boneco	0	2
6	Preta	Boneca	0	3
7	Preta	Boneca	3	1
TOTAL			4	7
Nulo	-	-	1	3
TOTAL			1	3
TOTAL			16	14

Fonte: Elaborada pelas autoras

Em relação à tabela, um dado que sobressai é o quantitativo de crianças que demonstram uma preferência pelas/por bonecas(os) brancas(os). A preferência de crianças pelo grupo racial branco tem sido constatada em diferentes pesquisas realizadas com crianças pequenas, tanto no Brasil quanto nos EUA. Kenneth Morland (1958), ao pesquisar crianças brancas e negras, descobriu haver, em ambas, uma predisposição, desenvolvida desde muito cedo, de se identificarem como brancas. A maioria das crianças, tanto brancas quanto negras, apresentava essa predisposição desde os 3 anos de idade, podendo permanecer com ela até por volta dos 5 anos. Essa predisposição pode ser decorrência direta ou indireta da convivência das crianças, inicialmente com seus pais e, posteriormente, com os professores na escola. Entretanto, para Morland (1963) essa predisposição somente é desenvolvida pelas crianças quando elas têm contato com as atitudes e os efeitos da discriminação racial. No Brasil, resultados alcançados por Trinidad (2011), ao pesquisar crianças em idade pré-escolar, foram semelhantes. Sendo assim, uma das possibilidades de compreensão é que,

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, 1958, p. 475).

França e Monteiro (2002) e Silva, Pereira e Camino (2002) realizaram um estudo sobre os efeitos da cor da pele sobre a identidade e preferência raciais em crianças de 5 a 10 anos. Tanto as primeiras quanto as segundas utilizaram como material de estímulo fotografias de crianças, as quais foram confeccionadas de modo a considerar diferenças de idade, cor da pele e sexo das crianças. As crianças eram entrevistadas individualmente quanto à categorização, autocategorização racial, preferência racial e avaliação emocional da pertença. Por meio dos resultados dos estudos, os quais objetivaram verificar em que medida a hierarquia, dada pela cor da pele, em função da ideologia do branqueamento, impactaram nas relações raciais, na construção da identidade das crianças e na postura destas mediante identificação com o seu grupo de pertença. Observou-se, ainda, em relação à preferência racial, uma forte tendência ao grupo branco. Ou seja, no caso, a figura eleita como a mais comunicativa e inteligente (nível das aptidões sociais) foi uma figura branca.

Na presente pesquisa, para melhor compreensão sobre as justificativas das crianças em relação aos motivos pelos quais elas gostaram mais de uma boneca(os) do que de outra(o), a tabela foi reorganizada, conforme segue:

Tabela 2. Critérios utilizados pelas crianças para gostar, considerando bonecas(os) brancas(os)

Nº	Boneca (o)	Porque?
8	Branco	“O cabelo”
4-8	Branco, Branco	“Os dois são brancos”
3	Branca	“Ela é de cabelo rosa”
3	Branca	“Ela é Branquinha”
8	Branco	“Porque ele é lindo”
2	Branca	Não declarou
4	Branco	“Porque o cabelo é igual o meu”
4	Branco	“Porque ele é bom”
8	Branco	“Porque tem o cabelo cacheado igual o meu é”
4	Branco	“Porque tem short, assim”

Fonte: Elaborada pelas autoras

Ao verificar as respostas, são várias as possibilidades de análise. Primeiro, a associação estabelecida pelas crianças entre seus traços físicos e aqueles das(os) bonecas(os) selecionadas(os): “Porque o cabelo é igual o meu”; “Porque tem o cabelo cacheado igual o meu”, portanto, elas se utilizam de critérios físicos, para mencionar uma possível identidade racial. Outros critérios interessantes: “Ela é de cabelo rosa”; “Porque tem short, assim”, demonstra que elas, as crianças, simplesmente explicaram o que mais chamou a atenção nas características das(os) bonecas(os). No entanto, ganha destaque os critérios que as crianças utilizaram para justificar os porquês de terem gostado da maioria dos(as) bonecas(os), brancas(os): o cabelo, a cor da pele, a beleza e por ser bom. Isso pode indicar que as crianças estão em processo de apropriação de valores socialmente construídos em relação à identidade coletiva branca, já que, considerando o grupo, elas realizam um processo de heteroatribuição e evidenciam a maneira como, historicamente, esse grupo tem se constituído, ou seja, como argumentou Munanga (2012), os brancos: quando se decretaram coletivamente superiores aos demais grupos em função de suas características físicas hereditárias os tornando — segundo se pensavam —, mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc.

Os resultados encontrados dialogam com outros estudos realizados com crianças em idade pré-escolar, como, por exemplo, o mais famoso desenvolvido por Clark e Clark, em 1947, com crianças de idades entre 3 e 7 anos, sobre a identificação racial de crianças negras. Questionou-se a preferência dessas crianças quanto a quatro bonecas, as quais eram idênticas sob todos os aspectos, exceto as cores da pele e do cabelo (duas tinham pele e cabelos negros, enquanto as outras duas eram brancas e tinham cabelos loiros). Os autores verificaram que a maioria das crianças negras preferiu as bonecas brancas de modo geral: 67% preferiam a

boneca branca para brincar; 59% diziam que as bonecas brancas eram bonitas; 60% diziam que as bonecas brancas tinham uma cor bonita; e, por outro lado, 50% das crianças diziam que as bonecas de cor pareciam más.

Tabela 3. Critérios utilizados pelas crianças para gostar, considerando bonecas(os) pretas(os)

Nº	Boneca (o)	Porque?
7	Preta	X
2	Preto	“Por que ele é da minha cor”
7-3	Preta, Branca	“Porque eu gosto de rosa e o cabelo delas são rosa”
7	Preta	“Porque gosto dela”

Fonte: Elaborada pelas autoras

Diferentemente dos critérios utilizados pelas crianças para justificar suas preferências pelas bonecas(os) brancas(os), em relação às bonecas(os) pretas(os), a situação mudou. Além de ser um quantitativo menor, em número de crianças que escolheram as(os) bonecas(os), é importante ressaltar que apenas uma delas explicitou, diretamente, a preferência em função da cor da pele ser parecida com a sua, as demais, deram respostas generalizadas. No entanto, é importante registrar que, como argumentado anteriormente, a identidade não é fixa, sendo assim, essa criança pode estar sendo impactada pelas mudanças que estão em curso, em função tanto das estratégias do movimento social negro, que reivindica maior valorização da identidade negra, quanto pelas políticas que vêm sendo implementadas, principalmente no campo da educação, como desdobramentos dessas reivindicações, especificamente a Lei 10.639/2003. Ou, o que pode ocorrer com essas crianças é que, distintamente da preferência relacionada às(aos) bonecas(os) brancas(o), em que foram ressaltados os critérios físicos, entre outros, elas não tinham elementos para especificar os critérios que justificassem suas escolhas e optaram pela generalização, a qual pode ser compreendida como uma forma de silêncio.

Tabela 4. Critérios utilizados pelas crianças para não gostar, considerando bonecas(os) pretas(os)

Nº	Boneca (o)	Porque?
7	Preta	“Achei ela feia”
2	Preto	“Porque ele é preto”
6	Preta	“Porque tem cabelo preto”
6	Preta	“Porque ela é preta”
5	Preto	Não declarou
X	X	“Não gostei de nenhuma outra”
6	Preta	“Porque o cabelo dela é curto”
5	Preto	“Porque ele é feio?”

Fonte: Elaborada pelas autoras

Em relação aos critérios utilizados pelas crianças e as justificativas individuais para não gostar da(os)boneca(o) preta(o), ganha destaque: “Achei ela feia(o)”; “Porque ele é preta(o)”. Como mencionado, a maioria das crianças que participaram da pesquisa podem ser identificadas, por um processo de heteroatribuição, como pertencentes ao grupo racial negro. Chama atenção tal fato, já que, supostamente, ao relacionar tais critérios aos seus próprios traços físicos, isso pode demonstrar um processo de negação de si. Mendonça (2007), ao escrever sobre identidade coletiva e identidade étnica, realiza uma distinção. Para ele, é preciso separar a identidade coletiva (ser brasileiro) e a reivindicação de uma identidade étnica (ser negro). Para o autor, no Brasil, apesar de o 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 ou dos credos e das práticas de desvalorização generalizada de suas especificidades, as quais o identificam coletivamente com outras pessoas negras. Isso decorre pelos impactos da racialização, que, entre outros aspectos, possibilitou o desenvolvimento da ideologia do branqueamento implementada no país. Como argumenta Silvério,

As teorias do branqueamento acabaram por refletir uma orientação política que, de um lado, assumia a mestiçagem como um dado; de outro, procurava apontar para um caminho que tinha como ponto de chegada a eliminação ou a redução drástica da presença, ao menos cromática, do negro (Silvério, 2004, p. 11).

Segundo Petruccelli (1996), a teoria do branqueamento, por meio da imigração, tornou-se aventada desde o século XIX, visando, sobretudo, minorar a constituição étnica — negra — e aumentar a presença da raça branca. Para Bento (2002), isso teve impacto direto na constituição da identidade das pessoas, já que o fenômeno do branqueamento se refere à ideologia de valorização social do grupo dominante, o qual, 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 capacidade intelectual. Carone (2002) corrobora 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, na atualidade, o comportamento e a atitude das pessoas, elevando o desejo de eliminação de traços negros a fim de se aproximar (o indivíduo) ao branco no plano das aparências (nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, cútis clara). Assim, as crianças, ao considerarem as bonecas(os) pretas(os) feias(os), além de negarem seus próprios traços, as(os) consideram assim por estarem distantes da tez, consideradas por elas e presente no imaginário social: a cor branca.

Tabela 5. Critérios utilizados pelas crianças para não gostar, considerando bonecas(os) brancas(os)

N	Boneca (o)	Porque?
	Branca	Não declarou
2	Branca	“Porque ela é mais ou menos da minha cor”
3	Branca	“Porque não gosta de sapatos Verdes”
8	Branco	“Porque ele não tem uma cor boa e nem tem uma roupa legal.”

Fonte: Elaborada pelas autoras

A análise em relação as(aos) bonecas(os) brancas(os), diferentemente do que ocorreu com as bonecas(os) pretas(os), não se verifica explicitadas depreciações em relação às características físicas delas(es), ou seja, as crianças mencionam: “não gosto porque ela é mais ou menos da minha cor” e, “porque ele não tem uma cor boa”. Tais respostas são significativamente diferentes daquilo que afirmaram em relação as(aos) bonecas(os) anteriores, novamente: “não gosto porque é feia” e “não gosto porque é preta”. Tais respostas podem indicar que no processo de formação de sua identidade e com base em sua competência, elas identificaram o que as pessoas supostamente gostariam de ouvir. Ou, como já analisado: levantar critérios negativos para um grupo que foi coletivamente constituído e vem sendo mantido, para ser valorizado, pode ser, ainda, um grande desafio para algumas das crianças pequenas.

Considerações para continuar...

Com este artigo, objetivamos apresentar resultados parciais da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse sentido, a opção consistiu trazer dados gerados sobre a questão racial na ótica das crianças frequentadoras de uma instituição pré-escola, localizada em São Francisco do Conde, no Recôncavo da Bahia. Apesar da premência, tratar a temática sobre identidade é sempre desafiador, considerando complexidades inerentes e as diversas possibilidades para a sua compreensão. Por isso, em um primeiro momento, foi apresentado qual, para este artigo, foi a escolha teórica. Posteriormente, por compreender que a formação da identidade das crianças pequenas, considerando a raça e a cultura, ainda é uma lacuna, particularmente no Brasil, buscou-se certo alargamento para compreensão do escopo teórico e de pesquisadores que vem se debruçando sobre a temática, sem a pretensão de esgotar a busca e a discussão.

A metodologia utilizada para trabalhar com as crianças, buscando compreender as suas apropriações e formas de se expressar, ganha importância, já que utilizar as(os) bonecas(os),

confeccionados em tecidos e com diferentes tipos raciais, possibilitou a aproximação com elas, facilitando tanto a linguagem quanto o diálogo. Para aqueles e aquelas que buscam estar com as crianças e dar visibilidade a forma como elas são e suas competências, podem concordar que não é um caminho fácil, já que os erros, as idas e vindas e, principalmente, respeitar e estar com as crianças no aqui e agora, é, e será sempre, um risco necessário de ser assumido.

Dito isso, mesmo considerando o pouco tempo de pesquisa com as crianças, foi possível, com os resultados alcançados, perceber como que a racialização, a qual constitui a sociedade brasileira e seu imaginário, impacta a constituição da identidade das crianças, ao demonstrar, sem filtro, suas preferências raciais. O branco, tido como belo e o preto, como feio. A cor preta, indesejada, rejeitada, infelizmente, é o que demonstrou estar sendo apropriado pelas crianças. Um ciclo que, para além da resistência e lutas, se refaz, e continua presente.

Sob esse aspecto, é necessário continuar reivindicando a presença, de forma enfática e sistêmica, da Educação Infantil — compreendida como aquela construída por famílias, docentes, gestores (internos e externos à instituição), crianças e demais profissionais. Porém, apresentamos um chamado especial às(aos) docentes, para que, por meio de suas práticas pedagógicas com as crianças, façam diferença; que aprendam e compreendam o seu papel diante da formação da identidade das crianças, entre muitas outras, a racial. Concordando mais uma vez com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), que as crianças em instituições infantis precisam receber atenção quanto à sua percepção da identidade racial, e os docentes e responsáveis precisam observar detalhadamente a mensagem que as crianças recebem, e incorporá-las ao senso de *self* delas. Algumas crianças podem desenvolver uma identidade racial negativa, sem auxílios específicos ou intervenções. Outras crianças podem crescer vítimas do sentimento de superioridade racial, exceto caso os adultos ao redor delas prestem cuidadosa atenção ao ambiente e às mensagens que as crianças recebem.

Referências

AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Só posso ser menina ou menino? Identidade de gênero e raça nas narrativas de crianças em espaços de Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 82 p, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. 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.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)
- CARONE, Iray. A distância subjetiva entre as classes, de acordo com Aléxis de Tocqueville. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CLARK, K. B.; CLARK, M. P. Racial Identification and Preference in Negro Children. In: PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (Ed.) *Basic studies in social psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1996.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação. *Educ. Puc.* [online]. 2016, vol.21, n.3, pp.335-349. ISSN 2318-0870.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.
- EYER, D. W; MENA, J.G. O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- FAUSTINO, Deivison Mendes. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina. (Anais) p. 216-232, 2013.
- França, D. X., Monteiro, M. B. (2004). As novas expressões de racismo na infância. In: M. E. O. Lima & M. E. Pereira (org.). *Estereótipos preconceito e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. (pp. 141-163). Salvador: Edufba.
- GODOY, E. A. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.
- HALL, Stuart., *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- 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, K. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Cadernos PENESB. Niterói, EdUFF, n.5, p.15-34, 2004

PETRUCCELLI, J. L. Doutrinas francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870- 1930. Estudos Sociedade e Agricultura, v. 7, p. 134-149, dez. 1996.

Saramago, S.S.S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. Sociologia, problemas e práticas, 35, 9-29.

SILVA, P., Pereira, A., & Camino, L. (2002). O desenvolvimento racial e o processo de branqueamento em crianças. In: VI CCHLA. Conhecimento em Debate. [CD-ROM]. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

SILVÉRIO, V. R. O movimento negro e os novos contornos do debate brasileiro sobre raça, etnia e democracia. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO- BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro de 2004.

SILVÉRIO, V. R. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 365 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: Maria Aparecida Silva Bento. (org). Educação Infantil: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PERIFERIA: COLONIALIDADES E ENCRUZILHADAS NA BUSCA POR EMANCIPAÇÃO

Otávio Henrique Ferreira da Silva
Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais
hotaferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto parte na busca pela compreensão de como professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil (EI) da periferia atuam na formação das crianças para o exercício da cidadania. Para tanto, se fez necessário conceituar o que é ser comunidade escolar periférica no contexto da EI e analisar os desafios para a educação infantil tornar-se cada vez mais uma política pública que contribua para a superação das desigualdades sociais e raciais enfrentadas pelas crianças e famílias.

O objetivo geral que orientou a pesquisa mais ampla (Silva, 2022) foi compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de 3 anos para o exercício da cidadania. Percorrendo as hipóteses de que a instituição de EI atende uma comunidade escolar periférica, a existência de contradições sobre educar crianças para a cidadania frente aos direitos sociais e a construção de uma sociedade emancipatória, e que os sujeitos periféricos querem uma vida melhor para seus filhos(as), forjando, neles, resistências contra as opressões que lhes são impostas.

Trata-se de pesquisa teórica e empírica tendo como base o método do estudo de caso etnográfico. Na parte teórica aborda-se a relação entre cidadania, periferia e educação infantil. Tem como aporte os estudos da infância (Sarmiento, 2002; Kramer, 1985; Gomes; Teodoro, 2021) e estudos decoloniais-emancipatórios (Fanon, 1961; Freire, 2019a; Sousa Santos, 1999; Hooks, 2013). A parte empírica constituiu-se por análise de documentos, observação participante e entrevistas no período de agosto a dezembro de 2019 junto a uma turma de crianças de 3 anos do Centro Infantil Municipal Palmares, em Betim - MG. É nos três primeiros anos de vida os quais mais são negados os direitos de cidadania às crianças (Rosemberg, 2013). Os dados obtidos foram analisados à luz dos estudos da infância e teoria decolonial-emancipatória.

Por colonialidade, entende-se que é uma continuação do colonialismo na sociedade do Estado Democrático de Direito, pois se continuam processos de expropriação dos bens naturais e de controle territorial, bem como, por meio das relações do mercado financeiro e dos Estados-nações modernos, promovendo formas de controle de bens físicos; mas também formas de colonização das mentes e de auto-colonização, em que os próprios colonizados criam relações de dependência com as estruturas e culturas coloniais (Fanon, 2008; Maldonado-Torres, 2020). As evidências da colonialidade na sociedade atual perpassam as relações de violência de gênero, racismo, exclusão social, pobreza e opressão nas infâncias, tudo isso como uma herança do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico; responsável pela implantação dessas opressões no solo brasileiro e nos demais países colonizados (Carneiro, 2005; Quijano, 2005; Hooks, 2013; Bispo Dos SANTos, 2015; Gomes, 2017; 2020; Rufino, 2018; Almeida, 2020; Ribeiro, 2020; Grosfoguel; Bernadino-Costa; Maldonado Torres, 2020; Krenak, 2020).

Já a emancipação trata-se de algo que não tem um fim em si, mas um permanente processo de contra-colonizar, no qual se pode observar algumas pistas no pensamento de intelectuais afropindorâmicos e dos aliados. Fanon (2008), por exemplo, sugere que “queremos, nem mais, nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de história, pelo menos até a conclusão dos estudos” (FANON, 2008, p. 132). Bispo dos Santos (2015) acredita que “um dos meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformamos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências” (Bispo Dos Santos, 2015, p. 91).

Ao assumirmos o campo teórico-epistemológico da pesquisa como decolonial-emancipatório, buscamos a confluência entre os diferentes autores e pensamentos que partem do Sul global, sem deixar de dialogar com autores do norte que, vez ou outra, possam apresentar contribuições significativas para o campo dos estudos críticos e para a construção do projeto emancipatório (Sousa Santos; Meneses, 2009), uma vez que não fazemos aqui a rejeição do método científico, mas sim sua radical reconceitualização (Stetsenko, 2021), numa espécie de encruzilhada que almeja “a reinvenção dos seres, a partir dos cacos dismantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (Rufino, 2018, p. 74). Deste modo, buscou-se uma capacidade analítica que melhor compreendesse o contexto político-social, periférico, negro e brasileiro.

Como será analisado nos capítulos adiante, mesmo frente a um cenário conservador e excludente, há na *práxis* dos sujeitos periféricos potencialidades educativas emancipatórias junto das crianças, buscando ensiná-las os caminhos da solidariedade, da consciência crítica, do empoderamento, de se rebelarem contra injustiças sociais e de desenvolverem o espírito da convivência coletiva.

1. O CIM PALMARES COMO UMA COMUNIDADE ESCOLAR PERIFÉRICA: ANÁLISES QUALIQUANTITATIVAS

A periferia do ponto de vista local, isto é, nas zonas marginalizadas das cidades, tem uma relação direta com a crise global do capitalismo. De acordo com D'Andrea (2020, p. 20) na “sua acepção urbana, o termo *periferia* deriva dos debates econômicos ocorridos nas décadas de 1950 e 1960, que versavam sobre a relação dos países da periferia do capitalismo com as economias centrais”. Segundo Milton Santos (2009), o problema urbano das más habitações, dos que moram nas periferias, nas favelas e nos bolsões de pobreza existentes no centro, é reflexo da concentração de riqueza provocada pela globalização do capital.

De fato, se há crise, trata-se de uma crise global, sendo a crise urbana apenas um epifenômeno. As condições nas quais os países que comandam a economia mundial exercem sua ação sobre os países da periferia criam uma forma de organização da economia, da sociedade e do espaço, uma transferência de civilização, cujas bases principais não dependem dos países atingidos. As raízes dessa "crise urbana" encontram-se no sistema mundial (Santos, 2009, p. 31).

Tendo em vista a relação dominadores e povos periféricos, verifica-se que as desigualdades entre centro e periferia dar-se tanto nos aspectos econômicos, como também sociais e raciais, por isso que a periferia quanto “mais longe dos centros de poder, mais difícil é fazer ouvir a própria voz” (Santos, 2007, p. 118). Como continua Carolina de Jesus:

O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. ...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças (Jesus, 2014, p. 25).

As crianças também são impactadas e marcadas pela vivência do cotidiano periférico, o que torna desfavorável seus processos de formação humana, política e social, conforme aponta Freire (1997).

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças (Freire, 1997, p. 70).

A relação periferia como algo distante do centro seria enganosa, pois, tanto no centro; ou não, ocorrem também situações de violência doméstica, envolvimento com tráfico, com a prostituição, como também na periferia existem sujeitos que cursaram o ensino superior, que se desenvolveram profissionalmente nas áreas dos negócios, artes, ciências e cultura³³. Assim, é importante atentar-se às armadilhas presentes nos discursos vindos das classes dominantes sobre a periferia, pois alimentam a discriminação social e racial dos povos periféricos, que, em geral, são formados por negros e pobres, taxados como povos atrasados, baderneiros, promotores da degradação urbana e pertencentes a uma área territorial das cidades consideradas de sujeira social. Ao mesmo tempo que esses discursos das classes dominantes discriminam a periferia, encobrem as mazelas sociais presentes no centro diante aos seus interesses políticos, sociais, econômicos e imobiliários (Oliveira, 2018).

O CIM Palmares, apesar de estar em um território com características de subúrbio (D'andrea, 2020), visto suas proximidades com o Centro Histórico da cidade, desde sua fundação, esteve voltado para o atendimento da infância periférica. Em entrevista realizada em 2015 com Lima, que na época estava na condição de avó de uma criança que frequentava a instituição, mas que, desde a década de 1980, mantinha vínculo com o CIM Palmares; visto que seus filhos(as) já haviam também frequentado o espaço, pôde-se observar características da condição periférica do público atendido desde o início das atividades no local.

No contexto de Betim, é a Associação de Proteção à Maternidade, Infância e Velhice (APROMIV) que demarcará no município as primeiras políticas em prol da primeira infância periférica com seu surgimento em 1971, pois, anterior a este período, o poder público municipal destinava recursos apenas aos jardins de infância particulares, os quais estavam voltados para o atendimento da infância elitizada da cidade (Silva, 2016a; Miranda, 2008).

O Lions Club, instituição filantrópica internacional, foi responsável pela gestão do CIM Palmares até o ano de 2010 (onde, a partir de então, a instituição foi incorporada à rede

³³ Mesmo em todo cotidiano de miséria e fome, Carolina de Jesus foi se constituindo escritora. Vale lembrar também que o lugar de fala desta pesquisa, cresce e se materializa em palavras, na localização “deperiferia”, ou seja, de dentro da vivência cotidiana com o contexto periférico.

municipal de educação de Betim com gestão direta por servidores públicos da prefeitura local), é uma associação norte-americana fundada em 1917, especializada em formação de voluntários para prestação de serviços nas comunidades locais em várias partes do mundo. A fundação de instituições com estas características seguiu as orientações nacionais e (inter)nacionais durante o regime militar (1964-1984), onde se sobressai o incentivo aos governos locais para desenvolverem e implementarem políticas compensatórias de caráter higienistas ao atendimento da população pobre-periférica. Programas compensatórios seriam uma espécie de estratégia para o enfrentamento e a superação do problema da miséria. A educação compensatória foi considerada pelo governo brasileiro, na época, como uma espécie de educação que resolveria vários problemas sociais, como o fracasso escolar, mas, na verdade, serviu para esconder a real causa dos problemas sociais da sociedade capitalista-colonial (Campos, 1979; Kramer, 1984; Silva, 2016b).

Quando se observa a relação entre os bairros Petrolina e Juazeiro, verifica-se que há uma cultura presente na comunidade escolar, na qual, pensa-se, que a educação ofertada pelo CIM Palmares — localizado no Juazeiro e bairro mais próximo à região do Centro Histórico — é superior à educação ofertada pela creche conveniada a qual está presente no bairro Petrolina há mais de 20 anos. Essa situação, que historicamente os fatos convergem para confirmar a percepção popular, visto os privilégios que chegaram sempre primeiro nas instituições mais próximas ao Centro Histórico de Betim, levam muitas famílias do Petrolina a buscarem vagas para os filhos frequentarem a instituição de educação infantil do bairro Juazeiro, que, como já apresentamos: das 388 crianças matriculas, 28,53% são do bairro Petrolina. Sobre este ponto, Rodrigues, moradora de uma ocupação no Petrolina e mãe de uma criança matriculada no CIM Palmares, ao participar da pesquisa de 2015, relatou que:

A maioria das mães também, igual eu mesmo que moro lá no bairro lá, a gente sabe né, preferem aqui. Muitas mães deixam de colocar os meninos na creche lá, para colocar eles aqui, porque aqui já é bem melhor, né, e tipo assim, no final do ano vamos supor, se as escolas já estiveram muito cheias, tem duas salas aqui do primeiro ano³⁴, primeira séria né, porque também ajuda alguns pais, né, igual eu tenho um outro menino dentro de casa, porque, vaga lá embaixo no bairro lá é só de três anos para cima, entendeu. Aí, eu estou esperando uma vaga aqui até hoje, se Deus quiser ano que vêm ele [o filho mais novo] vai entrar (Rodrigues, mãe, 2015, grupo de discussão).

A busca por uma educação que possibilite às crianças e famílias condições de cidadania para sua inclusão na cidade e sociedade é um dos fatores que, de acordo com Zumbi e Rodrigues, fazem de muitas famílias do Petrolina uma parte considerável da comunidade

³⁴ O CIM Palmares é uma instituição de educação que cede parte de seu espaço para turmas do 1º do ensino fundamental da escola municipal do bairro Petrolina. No bairro Juazeiro só tem escola de ensino fundamental da rede estadual de educação.

escolar do CIM Palmares. Nesse sentido, vale retomar o que Kramer (1985) diz sobre o sentido da classe periférica com a educação de seus filhos:

Essa idéia vai no sentido inverso do preconceito, muito difundido entre nós, de que as classes médias valorizam a infância enquanto as crianças das classes populares são menos consideradas por suas famílias e até menosprezadas por elas. Sem querer romantizar a dureza do trabalho infantil e as adversas condições sociais em que vive a infância em nosso país, penso que é essencial superarmos o preconceito, percebendo que essas crianças têm um papel social produtivo e direto no cotidiano de suas famílias em função mesmo de sua sobrevivência. Por outro lado, nessas mesmas crianças é concentrada a esperança de melhoria de vida das classes populares que vêm na escola uma de suas chances de ascensão social (Kramer, 1985, p. 79).

O perfil da comunidade escolar do CIM Palmares é formado por crianças em maioria declaradas como do grupo de negras³⁵, totalizando 220 (58,5%), sendo pardas: 180 (47,42%), pretas: 40 (10,31%) e indígenas: 3 (0,77%). As declaradas como do grupo de brancas compõem 154 (39,69%), sendo brancas 140 (36,08%) e amarelas 14 (3,61%).

A declaração sobre a religiosidade das crianças e famílias em geral mantém a tendência de religiões cristãs já verificada anteriormente (Silva, 2016b). Assim, declaradas evangélicas foram 185 (47,68%), cristãs 22 (5,67%) e protestante 4 (1,03%). Estas três declarações podem ser compreendidas como do grupo evangélico, o que totalizam 211 (54,38%), pois, embora as famílias utilizassem nomenclaturas diferentes, seguir-se-ia a tendência, como verificado na etnografia. Católicas são 140 (36,08%), não tem religião 13 (3,35%), testemunha de jeová 6 (1,55%), Espírita 4 (0,77%), ateu 3 (0,77%), não declarado 3 (0,77%) e umbandista, kardecismo, judaica, indefinido, ecumênica, budista e agnóstica tiveram uma declaração cada (0,26%).

Em relação à renda das famílias das crianças:

- 38,8% (104 crianças) são de famílias que têm como renda até um salário mínimo³⁶;
- 82,5% são de famílias que tem como renda até dois salários mínimos;
- e que 95,1% são de famílias que tem como renda até três salários mínimos.

Conforme define o Decreto Federal 6.135/2007, que institui o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), define-se que as famílias de baixa renda no Brasil são aquelas cujo rendimento mensal é de até três salários mínimos ou renda per capita de até meio salário mínimo (Brasil, 2007).

³⁵ A declaração de cor/raça foi separada em dois grupos: o grupo Branco corresponde as pessoas declaradas brancas e amarelas; o grupo Negro corresponde as pessoas declaradas pretas, pardas e indígenas. Fizemos essa opção, por considerar, assim como Osório (2009), que há uma proximidade socioeconômica entre os componentes de cada grupo.

³⁶ Salário mínimo vigente para no ano de 2021 é no valor de R\$1100,00 (Mil e cem reais).

Ao ter em vista os dados socioeconômicos do CIM Palmares, aponta-se que esta comunidade escolar é em quase totalidade composta por famílias de baixa renda, pois 95,1% são de famílias cuja renda mensal é de até três salários mínimos. E, ao retomar as proposições do estudo de D'Andrea (2020), sobre a região periférica ter ao menos 20% da população com renda per capita de até meio salário mínimo, identificamos que o perfil de renda per capita da comunidade escolar do CIM Palmares preenche estes requisitos e com números bem significativos, conforme a seguir.

A renda per capita média das famílias do CIM Palmares gira entorno de R\$ 422,47. Do grupo analisado:

- 33,20% (89) declararam ter renda per capita de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, isto é R\$ 275,00;
- 76,86% (206) renda per capita de até meio salário mínimo, ou seja, R\$550,00.

A presença significativa de pessoas brancas nesta comunidade possibilita compreender que a população da periferia não é formada apenas por negros, embora estes sejam sempre maioria nos indicadores de vulnerabilidade social, mas é formada também por pessoas brancas pobres.

Observa-se que 25,40% dos pais e 19,2% das mães das crianças não concluíram a educação básica e, também, 84,76% dos pais e 81,09% das mães só estudaram até o ensino médio.

Um total de 98 crianças e famílias (25,26%) do CIM Palmares declararam receber Bolsa Família. A renda média das famílias que recebiam o Bolsa Família fixou-se em torno de R\$914, 12 e a renda per capita média destas famílias foi entorno de R\$219,51. Destas famílias, 61,22% se declararam evangélicas.

Observa-se que a baixa escolaridade é ainda maior entre as famílias que recebem o Bolsa Família, pois 49,33% dos pais e 34,4% das mães das crianças não concluíram a educação básica. Também, 93,33% dos pais e 92,2% das mães só estudaram até o ensino médio. E: 57,29% destas famílias não possuem um lar próprio, habitando, conseqüentemente, em imóveis alugados, “invadidos” ou cedidos.

Em geral no CIM Palmares, 41% (159) das crianças e famílias do CIM Palmares não possuem um lar próprio, ou seja: moram em imóveis alugados (64,77%) – (103), cedidos: 28,30% (45) ou “invadidos”: 6,91% (11).

A condição periférica do território e dos sujeitos participantes é a tônica base do campo social analisado, tendo em vista as condições de vulnerabilidade e marginalização de

ordem: a) econômica — onde o perfil da comunidade é majoritariamente de baixa renda, com até 3 salários mínimos; b) racial — uma comunidade em maior parte formada por pessoas negras, a qual, historicamente, têm poucos direitos básicos assegurados para usufruírem de uma condição mínima de cidadania, o que representa estar mais distante ainda da condição de emancipação plena; c) social — pois são sujeitas e sujeitos periféricos; e no meio deste grupo analisado há muitos pais e mães de crianças do CIM Palmares que só concluíram a escolaridade básica, um número significativo de pais e mães destas crianças nem sequer concluíram a educação básica, número, este, que é maior entre o grupo de famílias atendidas pelo programa Bolsa Família, e também, um percentual considerável das crianças e famílias não habitam em lar próprio; d) distância — além dos desafios em termos de locomoção no território e acesso às políticas públicas e direitos sociais serem mais precários ainda aos moradores do bairro Petrolina, os quais representam quase 30% da comunidade escolar do CIM Palmares — que é um bairro amplamente periférico e historicamente enfrentam um processo de exclusão social, cultural e político dentro do plano público da cidade; e) e estas marcas periféricas analisadas foram localizadas também nas narrativas sobre as histórias de vida dos sujeitos-adultos participantes da pesquisa, de maneira mais intensa nas falas de Rayane (professora), Carolina (professora), Ayana (mãe), Abayomi (mãe), Dandara (mãe), Adenike (mãe)³⁷; mas também presentes, de forma menos intensa, nos dizeres de Núbia (professora), Pedro (pai) e Luena (mãe). As favelas existentes nas cidades são apenas parte dos efeitos do que o colonialismo provocou nos países subdesenvolvidos.

A educação das crianças em contexto periférico

A presença da colonialidade na educação das crianças do CIM Palmares

Realizar a educação das crianças de três anos utilizando a violência verbal é uma prática também presente no cotidiano do CIM Palmares, como narrado por sujeitos participantes da pesquisa. Na instituição havia professoras que não fizeram um curso superior, como era o caso de Rayane. Porém, a prática opressora de gritar com as crianças no ambiente educativo era proferida até mesmo por pessoas formadas, ou em formação no curso superior de pedagogia, conforme assinalou Rayane.

Aquele refeitório ali, meu filho, era uma cantareira alto, cantando, e eu falava assim: isso não é educar nunca, ou eu estou louca e estou muito velha e ultrapassada. Qual faculdade que ensina que isso é educar? Que tudo ali do refeitório, quase todo mundo fazia faculdade, cantando alto e grita com o menino, falando come depressa menino e que não sei o quê. O menino não está querendo comer e fica enfiando na boca a colher

³⁷ Estes nomes são fictícios para resguardar os sujeitos e instituição.

cheia, e vai, vai. Um dia, eu até falei com uma lá, tive que falar. Falei Jeová me segura, mas eu vou falar, a criança vomitou na mesa de tanto ficar empurrando na boca a comida, aí a criança foi e vomitou. Aí veio até as outras Otavio, vir e debochar da criança, e eu falei “Jeová me segura senhor”. E eu respirei perto da minha turminha, aí disseram: “Tá vendo? Guloso, quer comer muito”. Aí eu peguei e falei assim: “Olha, mas também né, três colher de comida enfiando na boca dessa criança”, eu falei pra ela que até eu vomitava, porque eu não como depressa, eu gasto 40 minutos pra eu almoçar (Rayane, professora, 2019, entrevista).

Para a vida das crianças e jovens brasileiros das periferias, o atendimento das instituições de educação infantil e escolas representam mais do que ter acesso ao conhecimento. É também um lugar de guarda, cuidado, proteção, alimentação e inclusão em que as crianças oprimidas-periféricas devem ter acesso para serem reconhecidas como sujeitos de direitos, como cidadãos. Entretanto, como Freire já ressaltou que tudo “isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério” (Freire, 1997, p. 70).

E por que persiste na sociedade, nas escolas, nas universidades, nos centros de formação e entre as famílias e as professoras a forte tendência de pouco considerar a realidade sociocultural das crianças oprimidas-periféricas nas práticas educativas cotidianas e nas ações pedagógicas? Por que ainda prevalece entre nós uma ideia romanceada, quase ingênua, que concebe a criança como ser angelical, sem carne, sem osso, sem sangue, sem cor, sem sexo, sem cheiro, sem classe, sem origens ancestrais, sem origens coloniais?

São questões que nos remetem diretamente a um horizonte mais amplo, o qual nos provoca a investigar os contextos que possibilitam e que fortalecem a hegemonia do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, o qual faz da sociedade brasileira um lugar com fortes traços colonizadores e autoritários, o que conseqüentemente traz os seus desdobramentos para estrutura da educação brasileira, a qual uma elite branca-colonial-capitalista ainda lhe domina os postos estratégicos na regulamentação e no planejamento da educação nacional.

O autoritarismo e a colonialidade possuem relação intrínseca, em que as tentativas de controle e governabilidade daqueles que fogem dos padrões eurocentrados ocorrem por meio da violência e disseminação do medo. Não obstante, na cena pública brasileira ocorrem constantes ataques contra os direitos humanos e representações identitárias de mulheres, negros, indígenas, pobres, encarcerados, população LGBTIQ+.

Outra situação observada na pesquisa foi apresentada por Carolina, também sobre a alimentação na instituição. Ela relata que um dia em que precisou se direcionar à cozinha da

instituição para buscar biscoitos para Lélia e necessitou da ajuda da coordenadora pedagógica Joana para conseguir o biscoito, mesmo sendo este um direito da criança oprimida-periférica de comer, devido as suas necessidades alimentares especiais, que:

Aí a Joana falou assim: “Acabou o biscoito? Quem falou que acabou?”. “Falaram na cozinha”. “Mas quem falou que acabou?”. “Ah, não sei”. Ainda falei com ela, desse jeito: “Não me põe em situação difícil não, por favor”. Ela: “Tá doida, espera aí”. Aí, nem é maisena, é leite, você coloca no leite e ele é rapidão. Você põe no leite e ela consegue tomar café junto com os meninos. Aí, ela foi lá pegou e me falou: “Sempre que acabar o biscoito da Lélia, ela não pode ficar sem biscoito, aí você me procura”. Aí a Joana já me perguntou: “Quem que te falou que acabou o biscoito da Lélia?” Aí eu falei assim: “Ô Joana, não me põe em situações difíceis, que eu não vou te falar, eu não sei o nome da tia”. Não vou não uai, eu acho chato. Você acha que eu fiz certo? [...] Aí, ela foi lá e arrumou o biscoito. Aí, às vezes a pessoa me acha até chata, mas é muita responsabilidade, essa menina teve até problema de pulmão, então é muita responsabilidade, tem que ter cuidado porque é eu que sou responsável (Carolina, atendente pedagógica, 2019, entrevista).

A passagem acima trata-se de uma negativa que Carolina recebeu de uma das profissionais da cozinha quando solicitou que fosse servido para Lélia o biscoito de maisena que diferia daquele que estava sendo oferecido no café da manhã. A criança não conseguia comer o biscoito de água e sal com facilidade devido aos seus problemas de saúde. Identifica-se nesta situação a manifestação da colonialidade no trabalho da cozinha escolar, na prática de profissionais que seguem as orientações de um cardápio alimentar previamente elaborado pelos órgãos gestores, mas que oferecem, contudo, uma alimentação padronizada a todos, tornando a alimentação uma espécie de “linha de produção” capitalista, reforçando o caráter colonialista-eurocêntrico do currículo alimentar hegemônico o qual pouco considera as especificidades das crianças, inclusive das crianças com deficiência ou com outras necessidades especiais. Por isso,

torna-se evidente uma associação original entre a educação escolar hegemônica e o projeto colonial, mas, mais do que isso, o debate realizado possibilita que identifiquemos a incorporação pela escola, desde o século XVI até os dias atuais, do *modus operandi* do colonizador, ao que temos denominado “colonialidade da educação escolar” (Ramalho; Leite, 2020, p. 9).

No plano das relações micropolíticas estabelecidas dentro do CIM Palmares observa-se também uma postura antiética quando a profissional da cozinha usa de um falso testemunho ao afirmar que “o biscoito acabou”, o que logo depois foi desmentido por Joana, visto haver — até o momento do requerimento feito por Joana — em estoque o biscoito solicitado, endossando, ainda, que a criança “não pode ficar sem [o seu] biscoito”. Joana, coordenadora pedagógica responsável pelo trabalho pedagógico das turmas de creche da instituição, novamente emerge como um sujeito mediador importante e engajado em busca

por desburocratizar e contra-colonizar os empecilhos existentes diante das práticas alimentares da instituição, visando, com sua intervenção, garantir a alimentação adequada às crianças oprimidas-periféricas e a efetivação de seus direitos básicos de cidadania conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013).

Lélia, menina negra, pobre, moradora da periferia do bairro Petrolina e com deficiência, era a única criança oprimida-periférica da Turma Quilombinho que não convivia com a mãe e/ou o pai durante o período da pesquisa. Esta criança representa o perfil da maioria das crianças e adolescentes abrigados no Brasil de acordo com dados de pesquisa recente do Conselho Nacional de Justiça, pois dos 34.157 acolhimentos em andamento, 64,3% são de crianças negras (pretas e pardas), sendo que “A maioria das crianças e adolescentes acolhidos são da etnia parda (48,8%), 34,4% são da etnia branca, 15,5% preta, 0,8% indígena e 0,4% amarela” (Conselho Nacional De Justiça, 2020, p. 63).

Verifico aqui a necessidade de articular a alimentação com qualidade social com a formação decolonial-emancipatória, pois, ao conceituar o que é lugar de fala, Ribeiro (2020) lembra de Anastácia, uma negra escravizada, quem usava a máscara do silêncio cujo propósito inicial era o de a impedir de comer durante o trabalho.

Anastácia foi obrigada a viver com uma máscara cobrindo sua boca. Kilomba explica que, formalmente, a máscara era usada para impedir que as pessoas negras escravizadas se alimentassem enquanto eram forçadamente obrigadas a trabalhar nas plantações, mas segundo a autora a máscara também tinha a função de impor silêncio como para praticar tortura. [...] Kilomba nos incita a pensar sobre quais são os limites impostos dentro dessa lógica colonial e nos faz refletir sobre as consequências da imposição da máscara do silêncio (Ribeiro, 2020, p. 76; 77).

Anastácia, violentada em seus direitos fisiológicos, de existir e se expressar por meio da proibição de alimentar, se assemelha às crianças do CIM Palmares quando violentadas no direito de alimentar, e por isso estão sendo castradas no seu direito emancipatório de também se expressarem. Na perspectiva dos sujeitos da periferia, a alimentação da instituição pública é em si uma condição/formação emancipatória em que as crianças comem juntas, dividem o alimento, experienciam limites e liberdades da convivência coletiva, possibilitando-as confrontar-se com as desigualdades que o projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico acentua no mundo externo ao ambiente da educação infantil que é, nas palavras de Adenike, o de ter pessoas “*que vêm pra escola e vêm com a barriga vazia, tem criança que não tem*” e quando entram na instituição podem acessar a alimentação e voltar para casa com a barriga cheia e o corpo cuidado.

Valores decoloniais-emancipatórios na educação das crianças do CIM Palmares

Na pesquisa no CIM Palmares foi possível perceber uma grande preocupação dos familiares das crianças de três anos em respeitar as especificidades delas, como também pode ser observado a seguir nos discursos de Abayomi. Ela tem uma única filha, assim como Adenike. A filha de Abayomi é Monifa, que tem três anos e estava em seu segundo ano na instituição. Abayomi alegou que tem sim expectativas em relação às escolhas da filha, como por exemplo:

Ah, eu espero a Monifa, se formar na escola, escolher um curso pra ela, ter uma profissão bacana, que ela goste. Não que seja bacana, mas que ela goste, que ela seja feliz. E eu acho que nem tanto a remuneração hoje em dia faz tanta diferença, mas ela estando feliz porque tem muita gente que ganha bem e não é feliz no que faz, né? Ela se dedicando, ela sendo feliz, se sustentando, entendeu? Formando a família dela, eu acho que eu espero é isso. Fazendo as coisas certa, não aprontando. E é isso mesmo, ela buscar a felicidade dela, né? Sem atropelar ninguém. Sem querer nada do outro. Caminhando com as próprias pernas dela e sendo uma mulher de bem (Abayomi, mãe, 2019, entrevista).

O desejo de que a filha seja feliz em sua vida é algo que está nas expectativas de Abayomi para a caminhada da filha. Nas famílias da classe trabalhadora o trabalho tem um valor base, mas, conjuntamente, a mãe pensa, de forma aberta, a possibilidade de Monifa alcançar uma profissão “bacana” que possa ser uma profissão com formação superior e com um salário o qual lhe proporcione qualidade de vida, como, também, na possibilidade de a filha seguir outro caminho se assim ela se sentir mais feliz.

Ainda sobre o que disse Abayomi, destaca-se o sentido emancipatório de cidadania, expresso em: para que a filha possa “ser” alguém sem “atropelar ninguém”, ser uma “mulher de bem” e que caminhe “com as próprias pernas”. O caminhar com as próprias pernas tem a ver com um sentido feminista — feminista negro — de empoderamento da mulher na sociedade de classes, sentido que vem do próprio exemplo de sua mãe, quem migrou do norte de Minas para Belo Horizonte sozinha com os filhos para ter condições de criá-los. Quando Abayomi diz que espera que a filha “não atrole ninguém” é um sentido contra-hegemônico ao projeto do capitalismo, pois se não atropelar ninguém, pode até não alcançar um posto profissional no mercado dos melhores salários; mas, também, não viverá com contas a se prestar à justiça ou aos projetos morais da sociedade e, portanto, a tendência é ser mais livre e feliz, estando distantes de lógicas predatórias.

As famílias das crianças do CIM Palmares querem que os(as) filhos(as) tenham consciência crítica, e cada uma delas, conforme suas condições e possibilidades, buscam dialogar e orientar as crianças da melhor maneira possível para o caminho de um senso de coletividade, como mostra o relato de Ayana.

Delas terem consciência. A consciência porque no meu caso, eu nunca tive, assim, muitos recursos. Graças a Deus e a minha mãe, o arroz com feijão na minha casa não faltou. Então, assim, tudo que me faltou um dia eu vou tentando mostrar pra elas que comigo, pra mim faltou, mas que pra elas, pode não faltar ou pode faltar porque a gente não sabe [...]. Então, na questão do desperdício, a gente tenta passar pra elas essa consciência assim, porque, por mais que, Deus abençoando a gente, por mais que nunca venha a faltar pra elas, mas pra outros faltam. “Não desperdiça uma folha de caderno”. “Usa a folha de caderno todinha, e se precisar saltar algumas linhas, salte, mas faça o possível pra não ficar arrancando folha de caderno, pra não ficar desperdiçando”. É tanto na questão do alimento, quanto na questão, assim, de caderno, de coisas assim, que usa no dia a dia, pra poder usar. Eu acho assim, se você usar com consciência, coisa material você tem por mais tempo. Quando você usa com mais consciência, de que aquilo você vai precisar, de que aquilo não é descartável, você tem por mais tempo. Então, são coisas que a gente vai tentando passar pra elas (Ayana, mãe, 2019, entrevista).

Ter consciência para Ayana é não desperdiçar, desde as coisas do dia a dia, como também lembrar que o alimento falta “*pra outros*” que precisam comer e que estes precisam ser lembrados pelas filhas e por toda a sociedade.

Nesse sentido, a professora Núbia concorda que a instituição de educação infantil tem um papel muito importante para o desenvolvimento do senso de convivência coletiva. Ela, então, declara:

Eu acho que ajuda no desenvolvimento deles, né? Ué, eles vão aprendendo aos poucos, com o brincar, com tudo na educação infantil. Eu acho que isso ajuda quando eles vão chegar lá, com o relacionamento com outras crianças, que aqui tudo é junto, você vê? Eles fazem tudo junto. Eles, é, comem juntos, até na hora de almoçar, de brincar. Então eles têm que aprender, é junto, eles têm que aprender a dividir um brinquedo, eles aprendem tudo, nada é só de um. Porque você sabe que criança quando é em casa, sozinha, é tudo meu, é meu, é meu, é meu, e aqui você sabe que é nosso. Eu quando converso, eu falo que aqui não é nada seu, é de todo mundo. Aqui eles vão aprendendo nisso, eles saem daqui menos individualistas, essas coisas tudo (Núbia, professora, 2019, entrevista).

Há uma grande potencialidade “contra colonial” (Bispo Dos Santos, 2015, p. 49) no trabalho da instituição de educação infantil quando este se fortalece desde tenra idade a relação entre os pares, conforme se observa no discurso de Núbia em “*eles saem daqui menos individualistas*”, havendo uma educação para o senso de coletividade desde as brincadeiras quando nos momentos de alimentação e aprendizagem, os quais são divididos e compartilhados entre as crianças.

As encruzilhadas presentes na educação das crianças do CIM Palmares

O poder adulto cristaliza-se duplamente na educação. De um lado, é o adulto e somente ele, quem educa a criança, seja diretamente, seja indiretamente quando propõe seus subtítulos (por exemplo, os grupos) que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto. De outro lado, é a educação formal ou informal

que permite substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade (Rosemberg, 1976, p. 1466).

Iniciamos este tópico com a citação de Rosemberg (1976) sobre o adultocentrismo na educação das crianças brasileiras, esta, diretamente e/ou indiretamente realizada pelos adultos educadores para que as crianças tenham seus corpos e mentes adaptados à manutenção da sociedade a qual satisfaz as próprias vontades dos adultos (Bujes, 2000; Lima-Siva, 2006; D'Almeida, 2009; Ferreira, 2013; Noguera, 2019; Noguera; Alves, 2019).

Isso pode ser percebido no contexto do CIM Palmares, na função pedagógica que a fila desempenha na educação das crianças. A “questão da fila”, no contexto da educação infantil, está também implicada em relações macro e micropolíticas pautadas pelo adultocentrismo estrutural. Entendemos a influência do caráter estrutural da relação do adulto para com a criança oprimida-periférica, pois, percebe-se que o adultocentrismo está naturalizado na sociedade contemporânea e a

infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas” (Santiago; Faria, 2015, p. 73).

Em diálogo com Rayane, a professora disse como se sente na encruzilhada por não concordar, por exemplo, em fazer a fila com a intensidade com que se faz na rotina da instituição, mas, conjuntamente, ser preciso cumprir ordens que recebe de seus superiores na hierarquia do sistema educacional.

Sob outro enfoque, cabe destacar que Rayane não abdica de toda a sua autonomia. Utiliza, às vezes, estratégias com as crianças como: “*Na fila hoje todo mundo vai andando e subir com um pezinho só e pulando*” ou: “*Hoje nós vamos subir de mão dada, tudo comportado né*”, ressignificando a ideia de fila e de organização do grupo de forma lúdica, possibilitando com que as crianças utilizem seus corpos para outros movimentos que não sejam os padronizados e de docilização de seus membros e sentidos. Na continuidade da conversa com Rayane, emergem outros elementos simbólicos presentes na sociedade e utilizados na educação das crianças por meio da fila de modo a adaptá-las aos princípios da sociedade (Rosemberg, 1976).

Otavio - Agora tem uma outra coisa quando você fala assim, da fila, a fila...

Rayane - Dos sonhos!

Otavio - A fila dos sonhos! Então, algumas coisas eu entendi, que você falou porque ano que vem, você sempre faz essa colocação também, do ano que vem...

Rayane - Isso, que eles vão estar em outra turminha...

Otavio - Eles vão fazer dessa forma e tal. Mas aí, qual é o sentido dessa fila na formação da criança?

Rayane - Isso é muito cobrado aqui, muito, a primeira reunião nossa, as reuniões eles focam muito nessa tecla de fila, fila... e que os meninos não sabem fazer fila. Eu já ouvi gritos também “Que vocês não sabem fazer fila até hoje!” e não sei o quê... Então eu fico tentando evitar eles sofrerem ano que vem, e eu também, né, se eu ouvir. Segundo os meus ex-alunos, eu vou sofrer também... Porquê, igual a Joana, um dia ela chegou e falou assim: “Agora, com esse jeito de servir almoço diferente, a gente colocava eles na mesa e servia eles na mesa, só que agora, para trabalhar a fila, justamente o objetivo era esse para eles aprenderem a fazer fila. Aprenderem a respeitar o lugar”. “Você chegou primeiro, então você vai ser o primeiro”. “Você chegou depois e você vai ficar depois”, porque às vezes a vida inteira eles vão usar fila” (Rayane, 2019, entrevista).

A fila junto das crianças da Turma Quilombinho ganha o adjetivo de “*dos sonhos*”, mas não é uma fila com contribuições para o presente das crianças. Não é uma “fila da vida em tempo real das crianças”. Mas o “*sonho*” ganha um sentido do vir a ser, de algo para o futuro, e o adultocentrismo se manifesta nesta prática porque é “o adulto, e somente ele, quem educa a criança, seja diretamente, seja indiretamente quando propõe seus substitutos (por exemplo, os grupos) que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto” (Rosemberg, 1976, p. 1466). Segundo, por outro lado, porque “é a educação formal ou informal que permite substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade” (Rosemberg, 1976, p. 1466). As crianças — na lógica adultocêntrica e colonialista — são educadas para fazerem a fila diante de justificativas de inferiorização delas, como denunciado por Rayane em “*Eu já ouvi gritos também ‘Que vocês não sabem fazer fila até hoje’ e não sei o quê*” ou genéricas-adultocentradas em “*a vida inteira eles vão usar fila*”, que se referem à vida adulta e não ao presente em que as crianças vivem suas infâncias.

Quando Rayane explica sobre o sentido da fila na educação das crianças, aparece um possível exemplo de sua utilidade na infância em: “*evitar eles sofrerem ano que vem*”. Isto revela uma dualidade entre outra face colonialista da fila e o “*sonho*” como uma utopia de educação para as crianças. Primeiro, se elas não forem educadas aos três anos, para aprenderem a enfileirar, com 4 anos podem ser agredidas/ofendidas/violentadas ainda mais com os gritos dos chamados “educadores”, taxadas como algo menor ou inferiorizada por ainda não terem apreendido a fazer a fila (Santiago; Faria, 2015). Segundo, é preciso

considerar também que, dentro da lógica institucional do CIM Palmares, Rayane focaliza ensinar a fila para que as crianças não sejam desrespeitadas em suas especificidades, assim: o “*sonho*” também pode ganhar o sentido de fazer fila para caminhar rumo aos sonhos delas, e, se os sonhos estão ausentes, “Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política” (Sousa Santos, 2002, p. 15).

O temor de Rayane faz com que ela mesmo procure ensinar a fila para suas crianças numa pedagogia do “*controlar sem ser rude*”, em que é preciso destacar-se que: a) a professora mesmo não é muito a favor da fila por ela padronizar o ser criança o que é algo colonizador contra elas; b) mas a fila é muito cobrada pela equipe gestora e não é uma ordem que fere seus princípios religiosos e morais de professora, porque estes também estão centrados nos valores da sociedade adultocêntrica-colonizadora; c) mesmo a criança oprimida-periférica sofrendo para aprender a fazer fila, isto pode ser pior ainda se ela não aprender com três anos, pois, no ano seguinte, com 4 anos, dificilmente encontrará uma educadora com afeto e sensibilidade, e possivelmente vivenciará um processo ainda mais violento para aprender a fazer fila, algo que é constatado pela experiência de Rayane com os seus “*ex-alunos*” e de seus relatos sobre a colonialidade da educação escolar presente no ambiente educativo e entre seus pares educadores; d) e ainda, a alternativa que Rayane encontra para exercer o trabalho pedagógico com as crianças, diante desta encruzilhada, é ensiná-las a fila, propondo associações lúdicas como “dos sonhos”, “brincar de floresta” durante os deslocamentos, ir andando de mãos dadas, “pulando de um pé só” e, sincronicamente, oferecendo atenção, afeto, cuidado e amor a elas. Por isso, o que estava ausente, o que é sonhado foi realizado alterando a lógica dominante, mesmo que no plano imaginário (Sousa Santos, 2002).

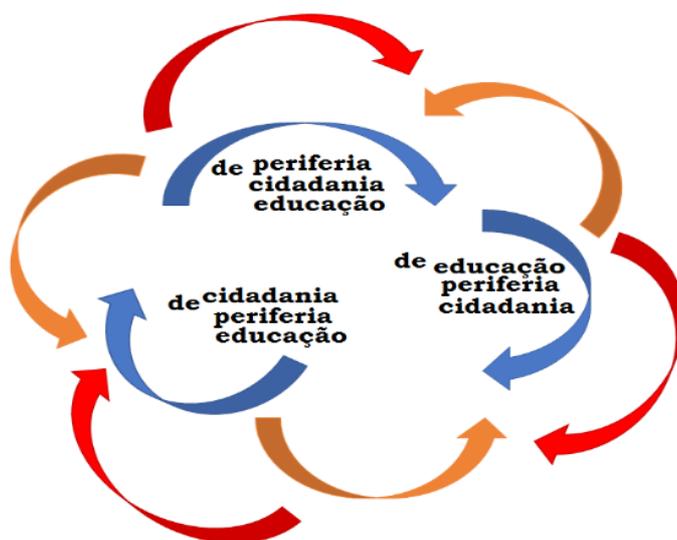
Nesse sentido, em meio a encruzilhada educativa que se encontra, Rayane contra-coloniza buscando, assim como nas gingas, “encontrar saídas para as arapucas que obstruem” (Rufino, 2018, p. 73) as liberdades das crianças no contexto da educação infantil.

Miradas à guisa de conclusão

O pensamento decolonial-emancipatório é circular, se faz na dialética entre o que veio antes, a realidade e o que transcende. Contra-atacar o colonial ainda existente na educação das crianças durante a primeira infância, de certa forma foi o que, em linhas gerais, buscou-se/ e ainda se busca por meio desta pesquisa.

De um lado, os caminhos nos quais as crianças da educação infantil em contexto periférico são educadas para a cidadania são embaraçosos. De outro, é preciso considerar que há na *práxis* dos sujeitos periféricos educadores potencialidades educativas emancipatórias que inserem os filhos da precisão (Beneditto, 1999) durante o caminhar às margens, em uma busca pelo ser mais em comunhão com os Outros. Por isso, o jogo entre as ideias que confluem é circular.

Figura 18 – A confluência emancipatória de educar crianças oprimidas-periféricas para a cidadania



Fonte: Autor, 2022.

Olhando *deperiferia* os sujeitos periféricos querem ser cidadãos plenos e emancipados e o CIM Palmares representa um lugar público, lugar-comum, de iniciação a esse caminho por meio da educação (Arendt, 2018).

Olhando de cidadania, a periferia se encontra à margem, mas se encontra também em luta. E mesmo que as forças conservadoras tentem desconstruir o sentido emancipatório ao construir uma narrativa com os sujeitos e sujeitas da periferia de cidadania enquanto individualidade e de disciplinarização dos corpos periféricos como corpos disciplinarizados e corpos a serem aniquilados, por meio de farsas como a de cidadão de bem, os sujeitos e sujeitas periféricas, mesmo encontrando situações-limites, demonstram resistência e por isso buscam educar seus filhos e filhas para uma realidade melhor do que tiveram, do melhor que possam ser, uma educação emancipatória para o bem comum. Há na periferia o desejo de respeito ao tempo infância, às subjetividades das crianças, um desejo de reforçar a empatia, de

superação do racismo e de qualquer forma de violência contra as crianças, as mulheres, negros e Outros historicamente marginalizados.

Da mirada que parte da educação, se o aparato legal curricular aponta a educação para a cidadania, essa não pode acontecer longe da realidade das crianças oprimidas-periféricas e do território em que elas habitam. Os problemas sociais são preocupações presentes na relação adulto-criança. Mas, para além dos problemas sociais presentes na periferia, há no quer-fazer dos sujeitos e sujeitas oprimidos-periféricos a preocupação para que os próprios adultos repensem a maneira como eles se relacionam com as crianças, de modo que nos momentos educativos com as crianças se desconstrua o tempo alienante e cronometrado das instituições que tendem a burocratizar sua rotina pedagógica em prol dos discursos de uma vida útil e economicamente produtiva.

Em outras palavras, considera-se que há na periferia sentidos decoloniais-emancipatórios na educação das crianças, mesmo quando os processos educativos são influenciados por normalizações, moralizações e discursos que conformam os modos de ser, poder e saber na sociedade/sistema capitalista.

Com esta pesquisa, verifica-se a necessidade urgente do poder público de colocar em sua agenda a construção de um trabalho pedagógico na educação infantil, de caráter emancipatório e descolonizador, visto que no contexto local, estadual e nacional, paulatinamente se discute a relação entre educação infantil, cidadania e periferia tendo com vistas à superação das desigualdades sociais e raciais. É preciso avançar com uma mudança pedagógica-curricular na educação infantil voltada para a pluralidade de infâncias e crianças. Destarte, os resultados desta pesquisa podem contribuir nestes termos.

Os caminhos construídos para análise do perfil de uma comunidade escolar periférica podem ser aplicados nos contextos de outras instituições de educação infantil para melhor conhecer a realidade da comunidade escolar. O Brasil está situado na periferia mundial e, tendo em vista as políticas de educação infantil nas periferias urbanas, os resultados da presente pesquisa podem contribuir para a compreensão dos desafios para se avançar com as políticas públicas da área em contextos semelhantes.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. BARBOSA, Mauro W. (trad). 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BENNEDITTO, Rita (1999). (intérprete). **Filhos da precisão**. Pérolas aos povos [CD]. Rio de Janeiro: MZA Music. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=V0zJpXBhfY0>>. Acessado em 07 jan. 2021.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCIT/UNB, 2015.

BRASIL. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm>. Acesso em 20 out. 2021.

BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 25, n. 1, p. 25-44, jan-jun. 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 338f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento/Conselho Nacional de Justiça. Brasília: CNJ, 2020.

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. **Educação infantil e direito**: práticas de controle como campo de análise. 2009. 133f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, 2009.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, v. 39, n.1, p. 19-36, jan-abr.; 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-16, 2021.

GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KRAMER, Sonia. O papel social d pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.58, p. 77-81, ago. 1985.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

- LIMA-SILVA, Isabel Cristina de Andrade. **A construção da noção de cidadania infantil no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 2006. 232f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MIRANDA, Maria Auxiliadora. **Trajetória institucional e gestão da política de assistência social no município de Betim – MG no período 1993 a 2006**. 2008. 244 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belo Horizonte, 2008.
- NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.
- NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do Conceito de “Periferia”: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, C.; CORDEIRO, L.; AFONSO, L.; SOUZA, R. **Entrelaçando redes**: reflexões sobre atenção a usuário de álcool, crack e outras drogas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 867-880, set/dez. 2009.
- RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Educação em Questão**. Natal, v. 58, p. 1-23, out-dez. 2020.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem?. **Ciência e Cultura**. Campinas, v. 28, n. 12, p.1466-1471, dez. 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Entrevista**: Pensar Direitos Humanos: “Cidadania na Primeira Infância”, TV UFG, set. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BkBSIOosKNg>>. Acessado em: 12 mar. 2021.
- RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. **Periferia**. Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan-jun. 2018.
- SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n.78, abr. 2002.
- SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania**: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios. 2022. 409 f. Tese (Doutorado).

Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG**. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, Belo Horizonte, 2016b.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Educação Infantil em Betim (1958-2016)**. Rio de Janeiro: Synergia, 2016a.

SOUSA SANTOS, B.; Meneses, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa estudo de resistência. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – Vol. 2**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

ITINERÁRIOS DE UMA PESQUISA SOBRE TENSÕES ÉTNICAS E “RACIAIS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL³⁸

Christian Muleka Mwewa
Professor da Universidade Federal do Mato Grosso
do Sul
[*christian.mwewa@ufms.br*](mailto:christian.mwewa@ufms.br)

Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense
[*alexanders@unescc.net*](mailto:alexanders@unescc.net)

Introdução³⁹

A sociedade brasileira é constituída por diferentes grupos étnicos que a caracterizam, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo. Entretanto, a história dos sujeitos pertencentes a alguns desses grupos, negros e indígenas, por exemplo, é marcada por desigualdades e discriminações que impedem, em certa medida, o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade em sua totalidade. Este impedimento é a materialização do lugar social ao qual os subalternizados são destinados, ou seja, identificar-se como aqueles que não podem ter acesso à tais bens. Coloca-se aqui o primeiro desafio para a mudança deste quadro. É preciso não se identificar com o lugar da falta para a superação da subalternidade. Diante disto, para atender à pretensão do presente texto, apropriamo-nos do conceito adorniano de ‘não-identidade’. Pretende-se explicitar as questões étnicas e “raciais” e indicar algumas possibilidades de abordagem para as pesquisas neste campo. Nos referimos às relações entre pretos, pardos, amarelos, negros (não-brancos) e brancos, tensionadas e tangenciadas pelas dimensões da diversidade cultural, geracional, econômica, social e de gênero.

Como é sabido, raça, como categoria biológica, no que tange aos seres humanos, existe somente uma, mas diante de justificativas pseudocientíficas com finalidades

³⁸ Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conforme Portaria UFMS 141/2020; o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001/*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001*; e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (18/2021 – Universal – Processo 402665/2021-0).

³⁹ Para atender às questões de comitê de ética, o presente projeto foi submetido no Edital: FOMENTO INTERNO da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na Modalidade de Projeto Institucional. Foi aprovada na Plataforma Brasil sob o número de CAAE 52956015.8.0000.0021.

discriminatórias, legitimou-se a diferenciação entre os seres humanos, classificando-os, de forma hierárquica, em diferentes “raças”. (Munanga, 2005-2006).⁴⁰

Negamos, portanto, a subdivisão da humanidade em diferentes raças, mas a aceitamos no tocante e flagrante subalternização social; por isso escrevemos o termo raça entre aspas, ou seja, “raça”⁴¹.

Tomamos como campo paradigmático alguns centros de Educação Infantil da cidade de Três Lagoas (MS), analisando documentos produzidos para e nos Centros Educacionais em questão. A escola torna-se local privilegiado onde se explicitam os critérios que qualificam e desqualificam os sujeitos por meio de dispositivos sociais (gênero, poder aquisitivo, faixa etária, local de moradia etc.) e culturais (desempenho linguístico, ter viajado por outros países, acesso à Arte etc.). Esse procedimento de (des)qualificação é potencializado quando se agrega o critério étnico e “racial”. Assim, o presente texto objetiva indicar possibilidades teóricas e metodológicas no contexto das pesquisas sobre as socializações, tensionadas e tangenciadas por questões étnicas e “raciais” no contexto Educação Infantil.

Para desenvolvimento de pesquisas deste porte, faz-se necessário a mobilização de uma equipe de pesquisadores que devem contar com todos os níveis, desde iniciação científica, mestrado, doutorado até estagiários de pós-doutoramento. A equipe deve estar sob a supervisão de um coordenador, além da colaboração (in)direta de pesquisadores de diferentes instituições nacionais e estrangeiras para a melhor analisar os dados. Pode-se iniciar por um levantamento documental e bibliográfico, eleger o itinerário da pesquisa que deve se apropriar do instrumental etnográfico que contemple análise documental (registros da secretaria estadual de educação, dentre outros), observação dos contextos formativos e das relações entre crianças/adultos, crianças/crianças.

⁴⁰ Por compreender que “raça” como categoria biológica em relação aos seres humanos, existe apenas uma, mas os discriminadores se apropriam desta categoria socialmente para legitimar os seus preconceitos, validando, portanto, uma atuação racista de maneira hierarquizada na qual os considerados da “raça” branca ocupam o topo da pirâmide social, cultural, econômico, educacional dentre outros.

⁴¹ O termo “raça”, na sociedade, vale pelo seu manejo conceitual como instrumento socialmente discriminatório, mas que não encontra respaldo nas classificações biológicas que determinam as raças. Nesta operação há uma dimensão patológica sadomasoquista, pois os não-brancos, que são discriminados justamente por algo inexistente (diferenças entre os seres humanos enquanto raça), se aferram a defender seus direitos enquanto raça negra ou indígena, por exemplo. Porém, num gesto acusatório, se dirigem ao seu algoz “como branco”, aceitando a diferenciação inexistente. O sadismo reside na presentificação do abjeto (negro, o *Outro* do branco), pois, ao afirmar a sua presença, confirma o fracasso do algoz que não logrou em dizimá-lo e, por isso, sofre. Já o masoquismo se manifesta na aceitação de ser o *Outro* do branco, o qual não encontra reciprocidade naquele, mas se conforma no lugar em que foi colocado, ou seja, de negro ou indígena. Essa operação só pode ser pensada como um ciclo ambivalente, no qual um não existira sem o outro. Por isso é estrutural (Fanon, 1952).

Mapear os Centros de Educação Infantil⁴². A partir desse mapeamento, pode-se indicar, qualitativa e quantitativamente, por meio dos documentos da Secretaria de Educação do Município em questão, o número de matrículas das crianças na perspectiva étnica e “racial” frente às diretrizes estaduais e nacionais; depois, fazer uma incursão paradigmática nesses C.E.I.s apoiados em instrumentos etnográficos de pesquisa de campo e que tomará os documentos para a análise bibliográfica, também, como instrumentos metodológicos (campo). Os instrumentos, quando possível, devem se basear na observação (*in loco*) dos contextos formativos (educativos) e a incursão nos documentos produzidos para e na escola como principais instrumentos de geração/coleta de dados (Amaral, 2015); questionários devem ser aplicados a gestores, professoras, faxineiras, porteiros e responsáveis; cadernos de campo e/ou filmagens, registros de áudios e fotografias, se forem permitidos, sem a identificação dos envolvidos quando não autorizada; conversas informais e formais com a utilização de recursos audiovisuais se necessários e permitidos.

É importante não sufocar (engessar) os procedimentos metodológicos para que se possa projetar e perspectivar ou, até mesmo, especular. O objeto poderá demandar outras formas e recursos para sua apreensão. Em outras palavras, as certezas revestem, os/as pesquisadores/as, de uma cegueira ensurdecadora diante das múltiplas possibilidades do objeto.

Neste sentido, é importante apoiar-se em autores que centram seus estudos, de uma forma mais abrangente, nas relações sociais, gênero, etnia, pertencimento, crítica cultural e sociedade. O referencial teórico, neste caso, poderá transitar nas diversas áreas das ciências humanas (educação, filosofia, sociologia, antropologia, estudos culturais etc.).

Métodos e procedimentos

Após a realização de um levantamento bibliográfico, elegeu-se o itinerário da pesquisa etnográfica que contemplou análise documental (registros das secretarias municipal, estadual e federal de educação), observação dos contextos educativos e das relações entre crianças e adultos, ou seja, buscou-se uma descrição densa da realidade e dos documentos pesquisados como procedimento metodológico.

⁴² Esse levantamento (mapeamento) pode ser feito a partir da autodeclaração dos pais, mães e/ou responsáveis, com alguns desdobramentos em andamento, por exemplo, a análise do perfil socioeconômico, gênero e cultural dessas crianças, mediante referências teóricas indicadas e outras a serem selecionadas a depender dos dados. Pensamos que a análise de documentos nos poderá auxiliar a adentrar o campo com mais segurança, em outras palavras, com menos vacilações para a atividade de etnográfica no contexto escolar dos Centros de Educação Infantil. Para Geertz (2012), “o etnógrafo inscreve o discurso social: ele anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em relato, que existe em sua inscrição que pode ser consultado novamente.” (p.14).

A pesquisa em andamento, na sua primeira fase, objetiva mapear, qualitativa e quantitativamente, o número de matrículas das crianças, na perspectiva étnicas e “raciais”, a partir dos documentos da secretaria de educação do Município de Três Lagoas e do Estado de Mato Grosso do Sul, interrogando sobre as proximidades e distanciamentos legais; depois concentra-se nos Centros de Educação Infantil (0 a 5 anos) em Três Lagoas (por ser o município onde está localizado o Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ao qual a coordenação da pesquisa está vinculada) para uma posterior incursão com instrumentos de inspiração etnográfica: questionários; cadernos de campo; observação; conversas informais e formais com a utilização de recursos audiovisuais, se necessário. Para as observações, anteriormente citadas, deve ser considerado os livros, as bonecas, os brinquedos, os jogos, as músicas, as imagens expostas, os espaços, os objetos que tematizam a diversidade enquanto elementos a serem observados e geração de dados⁴³ na pesquisa de campo.

Ao realizar uma pesquisa com inspiração etnográfica, utilizamos, como um dos instrumentos, a análise documental como estratégia para o desenvolvimento do projeto para além de operar com o conceito de ‘não-identidade’. Outra estratégia, também, foi o levantamento do número de matrícula de crianças não-brancas (pretas, pardas, amarelas e negras) em comparação com as crianças brancas, efetuado nos Centros de Educação Infantil do município envolvido nesta pesquisa, que por ora se centra em Três Lagoas em um centro. Foram contabilizadas as crianças cujas fichas de matrícula constam a declaração feita por seus pais, mães e/ou responsáveis⁴⁴.

Outra estratégia utilizada foi consultar a secretarias de educação para a geração de dados (os dados dos quais dispõem sobre a dimensão étnica das crianças matriculadas nos C.E.I’s dos municípios indicados)⁴⁵. Isso nos possibilitará uma melhor compreensão sobre a ocupação das escolas, no que tange as matrículas de crianças não-brancas. Porém, esse dado numérico por si só não é eloquente se não for comparado com a frequência desses/as alunos/as. Por isso, justifica-se a inserção dos/as pesquisadores/as de diferentes níveis formativos, como, por exemplo, Iniciação Científica, formandos/as em cursos de graduação com produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, mestrandas/os, doutorandas/os e pós-

⁴³ A autora utiliza “o termo geração de dados – e não coleta de dados – com base em Graue e Walsh (2003), que sinalizam o fato de que os dados não “andam por aí”, esperando que algum investigador os recolha; ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado.” (SIMÃO, 2013, p. 1).

⁴⁴ Os números coletados encontra-se em tratamento qualitativo. Por isso não podem ser apresentados sob risco de não serem fidedignos, pois até o momento a secretaria de educação de Três Lagoas-MS não os confirmou.

⁴⁵ Tais dados estão em tratamento e confirmação pela secretaria por isso não pudemos apresenta-los.

doutorandas/os), nos Centros de Educação Infantil para a geração/coleta (produção) e posterior análise e divulgação dos dados em periódicos de impacto nacional e internacional. Até o momento os membros da equipe em nível de graduação e mestrado já estão inseridos em campo.

Segundo Geertz (2012), o etnógrafo pode enfrentar alguns problemas durante o período da pesquisa, como, por exemplo, “[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.” (p. 20). Além das observações com os devidos registros (estratégia), mediante inserção no campo de pesquisa, é importante destacar que utilizamos outros instrumentos, neste contexto, por exemplo, o diálogo permanente e constante com a equipe que faz parte desta proposta e os parceiros (outros pesquisadores) com os quais mantemos e manteremos um profícuo contato.

No decorrer da pesquisa pretendemos utilizar outros instrumentos, como por exemplo, filmagens, fotografia, diálogos a serem gravados, caderno de campo e questionários que serão aplicados a professoras/es, pais, gestores e outros agentes pertencentes ao contexto dos Centros de Educação Infantil. Os instrumentos, enunciados acima, configuraram-se em parte da estratégia para descrever os dados na tentativa de uma *reconstrução* contextual do ponto de vista da diversidade étnica e “racial” para entender como se expressam tais relações com a atribuição de significado às questões sociais da/na realidade pesquisada. Esse procedimento se substancializou nos objetivos específicos enquanto itinerários que orientam para o objetivo geral da pesquisa. Assim, esses objetivos, em alguma medida, configuram-se em etapas que, no seu conjunto, iluminam o objetivo geral, neste momento, inapreensível na sua completude de forma independente.

Para uma identificação da pesquisa

Temos como pretensão apresentar uma melhor explicitação das relações étnicas e “raciais” no contexto da Educação Infantil em Mato Grosso do Sul por meio do conceito de ‘não-identidade’ em Três Lagoas-MS. Pode-se dizer que um investimento significativo na Formação Cultural, em termos adornianos, para infância, em consonância com a formação dos agentes responsáveis pelas *nossas* crianças, em um período significativo do dia, poderá acarretar mudanças no futuro para as crianças.

Apoiamo-nos, periféricamente, no tema geral da *Dialética Negativa* por meio da categoria de *não-identidade*, paradoxalmente para apresentar o tema da identidade

tangenciada pelas relações étnicas e “raciais” no contexto da educação infantil. Faz-se importante dissertar sobre o conceito de ‘não-identidade’, alicerce das nossas operações analíticas, para posteriormente apresentarmos o campo em que esse conceito servirá para a interpretação e análise dos dados.

Podemos tomar como indicação teórica a operacionalização do conceito de ‘não-identidade’ realizada em outra ocasião (Mwewa, 2010). Na ocasião foram analisados os processos formativos de três personagens de romances clássicos por meio dos conceitos de formação cultural e ‘não-identidade’. Esse último como norteador do livro de Theodor Adorno *Dialética Negativa* (2003 [edição francesa], 2009 [edição brasileira] e 1973 [edição alemã]).

Dentre alguns comentadores do projeto da *Dialética Negativa*, como, por exemplo, Christophe David (2006), Rolf Tiedemann (2006), Hans-Günter Holl (2007) e Marcos Nobre (1998), há um consenso quanto à temática central desta obra de Th. W. Adorno. Para eles, Adorno, por meio das obras de Kant e Hegel, recoloca o problema da possibilidade de existência da metafísica tal como a formulou Aristóteles. Ou melhor, pergunta-se qual é a atualidade da metafísica, uma vez que Kant, Hegel e Marx se dedicaram, de certa forma, a mostrar seus limites. Em uma palavra, “*la métaphysique est- elle toujours possible après Auschwitz?*”, interroga-se, retomando a pergunta adorniana, David (2006). Vejamos um dos limites que Adorno aponta em Kant:

Cependant l'absolu, tel que la métaphysique se le représente, serait le non-identique qui ne surgirait qu'après la disparition de la contrainte de identité. (...) Il appartient à la détermination d'une dialectique négative de ne pas se reposer en elle-même comme si elle était totale; c'est là sa figure d'espérance. (...) Certes Kant a pour sa part conçu, dans la détermination de la chose-en-soi comme essence intelligible, la transcendance comme non-identique, mais il l'a assimilée au sujet absolu et s'est donc encore incliné devant le principe d'identité. (Adorno, 2007, p. 490).

Segundo Marcos Nobre (1998, p. 165), “Adorno insistia em que Hegel havia acrescentado algo de ‘não-kantiano’ em sua crítica (...) [e] a filosofia kantiana é simultaneamente uma filosofia da identidade (...) e uma filosofia da ‘não-identidade’...”. A questão recém-colocada sobre a possibilidade da metafísica é a questão sobre a qual Adorno vai se debruçar. Mas, dentre outras questões, Adorno também trata da possibilidade de experiência do sujeito na sociedade, regida sob o imperativo da “ontologia do estado falso [ou seja, ontologia da não-identidade]”, como afirma Nobre (1998).

Segundo esse autor, “não se trata apenas de constatar que a verdade não é realizável sob as condições sociais vigentes, tornando-se, portanto, utopia. Trata-se de constatar que a verdade é realizável e que não se realiza ao mesmo tempo”. Logo, “é certo que a práxis foi

‘adiada por tempo indeterminado’, mas, por outro lado, Adorno tem diante de si a ‘possibilidade concreta da utopia’, e é somente diante dessa possibilidade que a dialética se torna a ‘ontologia do estado falso’.” (Nobre, 1998, p. 157-158). Nesse “estado falso”, implementado pelo mundo administrado, “para Adorno, a possibilidade concreta da utopia não é a realização da identidade de sujeito e objeto. ‘O estado falso’ é o ‘estado de identidade’, a ‘absorção do conceituado no conceito’.” (Nobre, 1998, p. 158). Ou seja, traduzimos o objeto tal qual o concebemos intelectualmente, movimento do qual a problemática da não-identidade se afasta para uma apreensão sensível do objeto. Esse afastamento fomenta a possibilidade de manutenção da tensão da identidade com o estado falso e desigual. Em tempos de pandemia, a desigualdade objetiva encontra na subjetividade o *locus* privilegiado por meio da autocobrança.

Reafirma-se o caráter contingente do pensamento, ou seja, o fato de que o objeto nos convida a pensar sobre ele para a confirmação do movimento do pensar frente ao fato ou objeto. Adorno afirma que:

la métaphysique est la forme de conscience dans laquelle on cherche à percevoir plus que ce qui arrive ou ce qui ne se contente pas d’arriver, car cela doit être pensé dans la mesure où ce qui arrive, comme on dit, nous invite à le faire. (Adorno, 2006 *apud* Tiedemann, p. 217).

Segundo Christophe David (2006, p. 7-8), na mesma trilha de Aristóteles frente às Ideias platônicas, Adorno define a metafísica a partir de um duplo gesto: ela critica e salva. Em outras palavras, é o que se propõe Adorno ao criticar e salvar o nominalismo que “prouvant ainsi l’actualité de la métaphysique dans un contexte déterminé à la fois par la question de la fin de la philosophie et par les effets sur la culture de ce qu’il désigne métonymiquement du nom d’ ‘Auschwitz’.” (David, 2006, p. 8). O autor afirma que, para Adorno, a possibilidade de Auschwitz foi determinada pela “decomposition interne” da metafísica, que se configura para este autor em “dernière instance” da História. A metafísica deveria nos encaminhar a *não-identificar-se* com o horror de Auschwitz e, no Brasil, com o horror da escravidão negra e indígena. Mas, a repetição de novelas de época reafirma o quanto nos identificamos com o algoz, uma vez que essas atingem audiências consideráveis.

Pode-se dizer, segundo David (2006, p. 9), que o nominalismo, cuja hegemonia Adorno critica, reflete a racionalidade que gerou Auschwitz. Esta mesma racionalidade está na origem do conceito de “não-identidade”. A “não-identidade”, segundo Nobre (1998), “é propriamente o *limite* do pensar, pensar que, segundo Adorno, quer dizer identificar. [Neste sentido] a dialética é ‘a consciência consequente da ‘não-identidade’”. (p. 166). Portanto, ao identificar (pensar) não nos identificamos com o horror.

O conceito de “não-identidade” refere-se também ao indivíduo singular que se diferencia daqueles que são transformados em exemplares e funcionalizados no mundo administrado. Em uma palavra, é aquele que não se identifica com mundo que o concebe. Assim, diz David (idem), em relação ao nominalismo criticado por Adorno, “en engendrant le ‘monde administré’, le nominalisme n’a pas aidé le singulier à s’imposer: il a même au contraire contribué à l’exclure”, portanto, “Auchwitz – continua o autor –, c’est, selon Adorno et Horkheimer, la réaction du ‘monde administré’ pour protéger le règne du particulier, de l’identique contre la menace que représentent le singulier, le ‘non- identique’”. Vejamos mais de perto esta passagem: pode-se dizer que o nominalismo de certa forma obscurece a possibilidade do singular que poderia se impor frente à funcionalização dos exemplares. Assim, Auchwitz se torna um choque (momento de ruptura) que veio socorrer o particular e o idêntico, que esperam pela sua continuidade no mundo administrado. Exemplificaremos esse processo de maneira mais próxima. É importante lembrar de que os exemplos são aqui tomados como dispositivos didáticos e não quanto à facticidade dos conceitos. O singular (o não-idêntico aos exemplares produzidos no mundo administrado, que é a transformação dos indivíduos em exemplares e sua funcionalização) representa uma ameaça frente ao reino do particular, do idêntico. É possível, por exemplo, pensar em Diadorim como aquela que representa o “não-idêntico”, o singular no sistema jagunço de Riobaldo, especificamente. Pode-se dizer que a batalha final, em que se deu a morte de Diadorim, simboliza, assim como outras barbáries (sendo o sertão uma metáfora social, é a morte de seres humanos que está em questão), a derrota da civilização jagunça? E a morte de Diadorim afirmaria a vitória do idêntico no sistema jagunço? Porém, não sucumbir, a exemplo de Diadorim, abre caminho para a crítica imanente dos mecanismos que nos dominam.

Nesse mundo, portanto, é preciso um sujeito que tenha força,

une force represente bien ...une conséquence philosophique qui s’en tient fermement et de façon critique à la possibilité de l’expérience sensible (...); Adorno la désigne comme le non-identique et marque ainsi [la] présupposition d’objectivité de la vérité. (Holl, 2007, p. 526).

Somente pela “não-identidade”, na excelência do singular, é que se pode diferenciar-se diante de um contexto que prima pela identificação e dissolução de todos no mesmo espaço. Em outras palavras, “trata-se de considerar o singular sem reduzi-lo à ideia em que se dissolve e perde o que faz dele singular; mas também se trata de destruir o seu caráter de ‘dado’” — essa destruição se refere à possibilidade —, “de destruir a identificação corriqueira entre singularidade e imediatidade, de modo a restar espaço para a crítica do estado de coisas em que o singular se oferece primeiramente.” (Nobre, 1998, p. 171). O próprio Adorno

arremataria, sobre a questão da “não-identidade”, dizendo que “la régression de la conscience est le produit de son manque d’auto-réflexion. (...) De façon latente, la non- identité est le telos de l’identification, ce qu’il faut sauver en elle; l’erreur du penser traditionnel est de considérer l’identité comme son but.” (2007, p. 184). É o mesmo erro em que recaem aqueles que tomam Diadorim como igual no sistema jagunço, por aparentar uma masculinidade externa. Aqui, insistimos que ela expressava, sim, uma outra feminilidade diante do mundo objetivo.

Assim, a possibilidade de “destruição” da identidade, quando pensada de modo a reduzir o sujeito a um simples exemplar, reside na crítica imanente, ou seja, na crítica da totalidade do contexto vivenciado. É importante entender a “imanência” como “a totalidade daquelas posições de identidade cujo princípio é reduzido a nada na crítica imanente.” (Nobre, 1998, p. 173). De certa forma, trata-se de invalidar toda e qualquer crítica feita de fora. Ou melhor, “temos de pensar antes de mais nada que ‘dentro’ e que ‘fora’ estão sendo pressupostos e que implicações têm esses pressupostos para a análise.” (Nobre, 1998, p. 174).

Difícilmente essa crítica, quando feita somente de fora, respeitaria a coerência interna do objeto, a qual é essencial para que se configure de maneira a possibilitar a si mesma. Enquanto se coloca uma necessidade de “destruição” da identidade pela crítica imanente, também é por meio dela que se deve vislumbrar a restituição do objeto. Os próprios elementos internos do objeto “recém-destruído” pela crítica é que servem de base para a busca do encontro da sua verdade. Do contrário, a crítica em nada ajudaria e possibilitaria a reincidência dos limites apresentados pela *coisa*/objeto. A alternativa para que isso não ocorra é proceder de maneira imanente, pois este procedimento, “por ser o mais essencialmente dialético [dialética significa intransigência contra toda e qualquer reificação, diz Adorno em Crítica cultural e sociedade], resiste contra isso”, isto é, contra os critérios dos administradores da cultura, por exemplo.

Portanto, “uma crítica como esta não se limita ao reconhecimento geral da servidão do espírito objetivo, mas procura transformar esse reconhecimento em força de observação da própria coisa.” (Adorno, 2001, p. 22-23). Mesmo que o resultado final seja a sua morte, isto é, a sua impertinência, pois a experiência não pode ser subtraída do processo da vida. Não é possível, no momento da morte, anular o vivido pela pessoa que acaba de morrer, pelo contrário; ela é somente marcada por isso: a sua experiência enquanto “vivente”, como diria Mia Couto. Portanto, não se identificar significa lutar contra barbárie coletiva e qualquer nível de reificação subjetiva subjugada ao coletivo. Mas, conjuntamente, esse processo tende a identificar (pensar) o não-idêntico como objeto de aniquilação coletiva. É a partir desse

conceito que perspectivamos o estudo a ser desenvolvido, tendo como objeto as relações étnicas e “raciais” no contexto da Educação infantil como campo.

Por fim, pode-se dizer que a “não-identidade”, segundo Nobre (1998), “é propriamente o *limite* do pensar, pensar que, segundo Adorno, quer dizer identificar. [Neste sentido] a dialética é ‘a consciência consequente da ‘não-identidade’”. (p. 166).

Mais abaixo veremos uma outra definição da “dialética”, proposta por Adorno. Este conceito de “não-identidade” refere-se, no contexto deste trabalho, também, ao indivíduo singular que se diferencia daqueles que são transformados em exemplares e funcionalizados no mundo administrado. Em poucas palavras: é aquele que não se identifica com o mundo que o concebe. Assim, retomando o que diz David (idem), em relação ao nominalismo criticado por Adorno, “en engendrant le ‘monde administré’, le nominalisme n’a pas aidé le singulier à s’imposer: il a même au contraire contribué à l’exclure”, portanto, “Auchwitz – continua o autor –, c’est, selon Adorno et Horkheimer, la réaction du ‘monde administré’ pour protéger le règne du particulier, de l’identique contre la menace que représentent le singulier, le ‘non-identique’”.

Portanto, é no movimento de identificar-se (designação de *outrem*) e *não-identificar-se* (autorreconhecimento) alicerçado em sua relação ambivalente, especialmente no contexto formativo, que o sujeito não-branco contextualiza seu entorno social subjetivamente objetivado. Se o sujeito/indivíduo é o não-idêntico, assim como a arte é para Adorno, deve-se saber que um dos objetivos últimos da arte não é sua realização, mas sim a implementação de “ranhuras na paisagem”. Em termos de hierarquias racializadas socialmente, diríamos que se identificar como não-branco é reafirmar a potencialidade de equidade social diante das camadas subalternizadas contrárias a aceitação da pseudodemocracia racial. Pode-se dizer pseudo em dois níveis: (1) porque não existem raças, mas sim a raça humana; (2) porque não pode haver democracia a partir de algo que não se difere (Mouffe, 2006). Assim, tal potência pode tornar-se não utilitária para aqueles que a pretendem idílica na permanente conformação do *status quo*, ou seja, ser potência não pode se esgotar em si, pois é preciso ser operacionalizada no (re)existir do ser não-branco. Em outras palavras, o fato de saber-se que é potente não pode conformar o sujeito nas condições sociais em que vive. Mas sim, impulsioná-lo a tornar-se ato diante das diferenças e subalternizações ao não gozar do lugar do branco.

Para a qualificação do principal problema abordado na pesquisa

A ideia das nossas indicações foi construída a partir da proposta da Lei 10.639/03, que se tornou 11.645/2008, incluindo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação o estudo das “Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a temática indígena, que se consolida na Resolução 01 de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Esse instrumento foi criado no contexto dos ideais de uma política ampla que visa corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a democracia para todos no sistema educacional brasileiro, premissas essas defendidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2004). É possível dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como pode garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, concluem os elaboradores do documento. Portanto, a lei 10.639/2003 que se tornou 11.645/2008 pode ser considerada como uma das principais ações afirmativas que potencializa as lutas da população negra por uma sociedade equânime.

Pode-se dizer que a base dessas diretrizes “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (Art. 2) (Brasil, 2004). Isso se configura numa importante estratégia pedagógica para levar, para o contexto educativo, pela primeira vez, a discussão das relações étnicas no Brasil, tantas vezes silenciada ou desqualificada pelas avaliações de que no Brasil possuímos uma democracia racial (Brasil, 2004).

A escola, como uma das instituições responsáveis pela preservação das tradições, reforça nosso passado através de suas práticas cotidianas. (...) A escola exerce função [teatralização do patrimônio nacional] ao transmitir em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico (Gonçalves, 1999, p. 33).

Neste sentido, coloca-se no centro do debate a problematização dos conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira. A política educacional proposta pelas Diretrizes exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico (Brasil, 2004). Para além do evidente envolvimento de educadores, segundo o que consta no documento, as Diretrizes convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira em suas dimensões de pesquisa, ensino e, por que não dizer, também, extensão (Brasil, 2004). A atual proposta das Diretrizes busca a valorização da consciência política e histórica da diversidade, reafirmação de identidades e de

direitos, e ações afirmativas de combate ao racismo e a discriminações, trazendo algumas considerações e contribuições para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em nosso país (Brasil, 2004).

É possível dizer, segundo o documento das diretrizes, que, no presente, ainda se deve avaliar e criticar as reais condições encontradas pelos educadores no sistema educacional para poderem realmente implementar a referida Lei, estudar e refletir a respeito de documentos. Contribuições como estas são centrais para apontar caminhos e auxiliar na qualificação daqueles que atuam na área da educação, em especial. Em meio a tantos desafios, as Diretrizes têm aberto caminhos e nos feito pensar. Pensando do ponto de vista educacional, é notório o crescimento do interesse de professores e secretarias de educação pela sua implementação, o que evidencia uma premente demanda social na luta contra o racismo. (Brasil, 2004).

Fúlvia Rosemberg (1991) denuncia a importância de problematizarmos algumas questões relativas à raça, classe e gênero desde os anos iniciais da educação, considerados, segundo a autora, como marginais na composição e compreensão do contexto educacional. É na esteira dessas indicações que este projeto encontra o seu maior desafio. Para tanto, daremos especial atenção aos limites e possibilidades de trabalho com os conceitos de raça, por exemplo, enfatizados nas diretrizes para aprofundar a discussão e compreensão da cultura afro-brasileira e identidade negra no Brasil.

Em seus trabalhos, Rosemberg (1999 e 2005) afirma que compartilha da visão de que as desigualdades observadas entre brancos e negros, no acesso a bens materiais e simbólicos, devem-se ao racismo constitutivo da sociedade brasileira. Isso quando adotamos a concepção de que o racismo brasileiro opera simultaneamente nos planos material e simbólico: no plano simbólico, vivemos em sociedade que produziu e se sustenta em uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros, afirma a autora. Segundo Rosemberg (1999 e 2005), esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, diz a autora, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos. Para Rosemberg (idem), isso se deve à história da colonização e escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos.

Porém, a autora supracitada considera que para se dirimir as desigualdades raciais no plano material, não se pode afastar a ideia de que grande percentual de negros no Brasil é pobre, e grande percentual de pobres no Brasil é negro. Pensar, simultaneamente, nas condições socioeconômicas e ao pertencimento étnico-racial a que se pertence é entender o

racismo estrutural-material e simbólico no caso brasileiro, pois não tivemos, após a abolição da escravidão, um sistema de classificação “racial” legal-oficial, sustentando um sistema de distanciamento “racial” formal e legal, conclui a autora. É de conhecimento de todos que os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres, fomentando, assim, diferenças ao nível individual e regional. Em outras palavras, gera uma categorização da discriminação e uma distribuição estratificada (estratos) da pobreza, como por exemplo, entre crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras, crianças pequenas indígenas.

[...] a discriminação da qual os negros e mestiços são vítimas apesar da “mistura do sangue” não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos[...] (Munanga, 2005-2006, p. 53).

Nesse contexto, a educação vem assumindo também, ou principalmente, primeiro a função de fortalecimento ou recriação identitária do ser negro (Pinto, 1993; Gonçalves e Silva, 2000) para além de reforçar os dispositivos discriminatórios (gênero, étnico ou geracional, etc.). Apesar disso, paradoxalmente, avançamos, pois antes a educação (que ocorre em contextos educativos, em especial) destinava-se apenas à segunda função, tanto que hoje vivenciamos os seus resultados que tornam imprescindíveis projetos (pesquisas) como estes. Se concordamos com o escrito nas Diretrizes, no sentido de que é importante “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (Brasil, 2004, p. 18), não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações. Tal preservação pode ainda resultar em discriminação étnica.

A cultura amplamente divulgada mostra o seu limite ao integrar os sujeitos em certas sociedades, pois não conseguiu nos livrar da desigualdade, muitas vezes, promovida a partir da sua organização. A busca, portanto, não é pela cultura amplamente divulgada ou pela considerada “marginalizada”, mas sim pelas possibilidades de realização da tão requerida liberdade por sociedades que as concebem enquanto princípio para suas relações. Assim, é possível dizer que a cultura que abre mão de se propagar ainda pode confirmar possibilidades de se pensar o sujeito a partir de outras bases no contemporâneo, tendo a si mesma, a cultura, como referência.

Considerações finais

Ao perscrutarmos os nossos objetivos, esperamos que as nossas reflexões inovem no sentido de fomentar uma articulação étnica e “racial” diante dos dispositivos subalternizantes

de diferenciação social que pouco se moveram ao longo dos tempos, ao menos não suficientemente para sua total anulação. Pretendemos assim, com os nossos resultados, um imediato impacto na produção educativa em diálogo com o plano social e político para atingir os envolvidos na promoção da Educação Infantil (família, professoras/es, gestores, políticos dentre outros). Ora, aí reside a originalidade do projeto, além de especificar o seu recorte na Região centro-oeste no estado do Mato Grosso do Sul, carente de pesquisas de alto nível/impacto Nacional e Internacional em articulação com grupos e Núcleos de pesquisa de excelência.

É preciso entender as tensões étnicas e “raciais” para além da dicotomia brancos e negros, mas também, na intersecção desses dois polos, ou seja, entre pretos, pardos e amarelos. Que no seu conjunto são discriminados como não-brancos. Procedimento este que pode ter um potencial de amenizar o preconceito racial socialmente operacionalizado que gera a discriminação, a homogeneização (uma vez que nega a diferença em não ser branco) e a hierarquia étnico-racial. Já de partida, essas denominações, no seu conjunto, legitimam o preconceito que gera discriminação na sociedade brasileira, isto é, entre brancos e não-brancos; e na sua individualidade.

Destaca-se no presente texto o desafio de disseminar, a partir da educação infantil, a ideia de que não há diferenciação genética entre os seres humanos, mas sim, social, econômica e política entre sujeitos diferentes que buscam direitos iguais. Esta ideia pode ser disseminada desde a mais tenra idade. Não se trata de uma simples afirmação vazia e sem efeitos, mas sim de uma mudança paradigmática, uma vez que se explicita cientificamente a materialização de desigualdades na Educação Infantil no que tange ao acesso e quiçá à permanência. A infância, aqui, é tomada como um “conceito que permite revolucionar a organização escolar em relação aos tempos e espaços vividos pela criança, aos métodos de ensino, à formação de professores e às relações de poder entre adultos e crianças.” (Quinteiro e Carvalho, 2012, p. 141). Porém, a nossa perspectiva é compreender o contexto dos C.E.I’s como contextos formativos longe da dicotomia adultocêntrica, professor e aluno. As crianças que coabitam tais contextos formativos não podem ser reduzidas a meros receptáculos de *metodologias de ensino* que prescindem do seu protagonismo no processo formativo. Assim sendo, o procedimento metodológico aqui explicitado, pode inspirar outras pesquisas semelhantes na região ou ser aperfeiçoado para que outras etapas futuras abranjam mais municípios.

Uma vez que a pesquisa pretende explicitar e problematizar as relações sociais no contexto educativo norteadas pelas relações étnico- raciais na diversidade (cultural, sexual, de gênero, étnico-racial e crença religiosa etc.).

Referências

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Métaphysique: concept et problèmes**. Paris, 2006.

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo, Editora Ática, 1ª Ed. 2ª Impressão, 2001.

_____. **Dialectique négative**. Paris: Payot, 2007.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

_____. A infância pequena e a construção da identidade étnico : potenciais e limitações sob o olhar do professor. Tese (Doutorado em Educação) – **Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 2013. 225 f.

BARRETO, E.S.S. Extensão da escola elementar no Brasil: da intenção à realidade. In: **International conference on education**, 1. Equality. Tel-Aviv, 1989.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. **Ministério da Educação/Secad**. 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 939-960, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400008>.

CAMPOS, M.M.M. **O programa de creche da LBA: Elementos para uma avaliação**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.

COSTA, T.C.N.A. O princípio classificatório “cor”, sua complexidade e implicações para um estudo censitário. **RevistaBRas.Geog**. Rio de Janeiro, FIBGE, 36(3):91, Jul/Set.1984. DIAS, Lucimar Rosa. Políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação infantil, existe? **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.14, p.23-46, 2014. ISSN2177-7691

DAVID, Christophe. Mínima metaphysica: notes sur Adorno et le sauvetage de la métaphysique. In : ADORNO, Th. W. **Métaphysique: concept et problèmes**. Paris, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil**. Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FAZZI, Rita de Cassia. **Preconceito Racial na Infância**. 2000. 299 p. Doutorado - Sociologia, IUPERJ, 2000, Rio de Janeiro, 2000.

FAZZI, Rita de Cássia. Noções de preconceito e de igualdade entre crianças: a potencialidade do discurso relativizador. Trabalho apresentado na **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.

FIBGE. **PNAD 1987**: cor da população. Rio de Janeiro, 1990.

GAUDIO, Eduarda Souza Gaudio. **Relações sociais na educação infantil : dimensões étnicoraciais, corporais e de gênero**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Departamento de Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2013. 242 p.

GASPA, Bárbara dos Santos; RICHTER, Ana Cristina e VAZ, Alexandre Fernandez. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n.1, p. 231-251, jan./abr. 2015.

GUSSO, D. Escolarização e deficit escolar: os fatos e as versões. **Rev.Bras. Adm. Da Educ.**Porto Alegre,ANPAE, 1(2) Jul./dez.1983.

GONÇALVES, M. A. Rezende. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional. In: GONÇALVES, M. A. Rezende (org.). **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. P. 17-42.

HASENBALG, C.A. Discriminação e desigualdades raciais revisadas. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____.1976 as desigualdades raciais revisadas. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, ANPOCS, 1983. P.179-97.(Ciências Sociais Hoje, 2).

HASENBALG, C.A& Silva.N.V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Cortez, (73): 5-12, maio 1990.

HOLL, Hans-Günter. Postface. émigration dans l'immanence: le mouvement intellectuel de la dialectique négative. In: ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Dialectique négative**. Paris: Payot, 2007.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro, 2005-2006.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOBRE, Marcos. **A dialética negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do estado falso**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1998.

OLIVEIRA, L.E.G. et al. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro, FIBGE, 1985.

PINTO, Regina P. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC – Departamento de Políticas Educacionais/DPE, 1990.

PUCCI, B., ALMEIDA, J. de e LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo : Nankin, 2009.

QUINTEIRO, J. ; CARVALHO, D. C. . Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: Beleni Salete Grandó; Diana Carvalho de Carvalho; Tatiane Lebre Dias. (Org.). **Crianças - infâncias, culturas e práticas educativas**. 1ed.Cuiabá - MT: Editora da UFMT, 2012, v. 1, p. 125-148.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; CERISARA, Ana Beatriz; SILVA FILHO, João Josué da. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 15, p. 1-25, abr. 2008. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/875/808>>. Acesso em: 30 set. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/875>.

ROCHA, Eloísa A. C. OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papyrus. 2011.

ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sônia (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROSEMBERG, F. 0 a 6: desencontro de estatística e atendimento. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, fundação Carlos Chagas, 1986.2v.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo (77): 25-34, maio, 1991.

ROSEMBERG, L. **Educação e desigualdade social**: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais. São Paulo, 1981. Dissertação (mestrado) PUC-SP

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. São Paulo: Cad. Pesqui. vol.44 nº153 , 2014

ROSEMBERG, Fulvia. Relações raciais e rendimento escolar. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/787.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2015.

SILVA, N.V. Cor e o processo de realização sócio- econômica. In: **Movimentos sociais- urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, ANPOCS, 1983.p. 198- 219.(Ciências Sociais hoje, 2).

TIEDEMANN, Rolf. Introdução à edição alemã de passagens (1982). In: BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DAS EXPERIÊNCIAS DE RACISMO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA... O QUE NOS DIZEM 12 EDUCADORAS INFANTIS DO MUNICÍPIO DE TEIXEIRAS - MG?

Tainara Batista Barros
Profª da Rede Municipal de Teixeira
Mestranda em Educação pela Universidade
Federal de Viçosa.
[tainarabbatista24@gmail.com](mailto:tinarabbatista24@gmail.com)

Rita de Cássia de Souza
Profª do Departamento de Educação da
Universidade Federal de Viçosa.
ritasouza@ufv.br

Maria Simone Euclide
Profª do Departamento de Educação da
Universidade Federal de Viçosa
maria.euclides@ufv.br

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa que se concentrou em conhecer as experiências de educadores/as infantis da rede municipal da cidade de Teixeira – MG em relação ao racismo no contexto escolar, bem como sensibilizá-los para atuarem na proposição de uma educação antirracista.⁴⁶

O racismo é um elemento demasiadamente complexo da nossa sociedade que permeia as relações sociais nos atravessando em todas as instâncias, reproduzido no cotidiano, de maneira inconsciente e não intencional, até mesmo por aqueles que querem combatê-lo. O próprio, enquanto elemento estruturante da nossa sociedade, está presente nos mais variados espaços, inclusive no espaço escolar.

O primeiro passo para se construir uma educação antirracista consiste em reconhecer a presença do racismo no âmbito da educação. Implica rever as práticas implementadas cotidianamente nas escolas que, de maneira velada ou não, ajudam a perpetuar relações abusivas, violentas e discriminatórias desde os primeiros anos de vida das crianças, atingindo negros e não negros. Os primeiros sendo diminuídos em sua humanidade e dignidade e os segundos aprendendo a classificar, hierarquizar e subestimar pessoas, diminuindo as possibilidades de uma convivência pacífica, igualitária e respeitosa entre os seres humanos.

⁴⁶ Pesquisa - Educação antirracista: apreciações, reflexões e coproduções com educadores/as infantis do município de Teixeira – MG. Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética. CAAE: 57019122.6.0000.5153

Defendemos que a prática de uma educação antirracista deve ser implementada quanto antes, a partir da realização de um trabalho institucional das escolas a fim de combater essa forma de violência que tanto fere a dignidade humana. As escolas, enquanto uma das principais agências de formação das novas gerações, precisam valorizar a diversidade racial e cultural, reconhecendo as diversas realidades vivenciadas por seus atores, no intuito de combater toda forma de desigualdade social, discriminação, preconceito e racismo (Trindade, 1994).

Rosemberg (1998), Silva (2018) e Farbelow (2015) demonstram que o racismo impacta a trajetória dos estudantes negros, comprometendo-lhes o processo de escolarização. Nesse sentido, vale destacar que a baixa escolarização afeta toda a vida dos sujeitos; não só economicamente, mas também como cidadãos, como pessoas, acarretando baixa autoestima, a ideia de não lugar e a introjeção de um sentimento de incapacidade, limitando as possibilidades de continuarem o percurso escolar (Munanga, 2019). Por isso, ações contra o racismo devem ser implementadas de forma contínua e permanente desde o início do processo de escolarização de todos os estudantes.

Bento (2012), Cavalleiro (1998) e Rosemberg (2014) defendem a importância de um trabalho sobre as relações étnico-raciais desde a primeira infância, pois, é nessa etapa que as crianças iniciam o processo de construção da sua identidade e se relacionam com outros sujeitos para além de sua família e de sua comunidade. Nessa fase, as crianças estão elaborando suas primeiras impressões e saberes sobre o mundo. Deste modo, é imprescindível que nele haja representações diversas para que elas possam ver a si e aos outros como sujeitos/protagonistas.

Os professores são agentes fundamentais de parceria na luta antirracista, sendo necessário que eles sejam sensibilizados para essa pauta e estejam munidos de embasamento teórico e metodológico para, de fato, implementarem práticas antirracistas em todos os âmbitos da educação escolar.

Assim, considerando a relevância da atuação dos educadores nos cotidianos escolares, procuramos conhecer as experiências de educadores infantis — professores de educação infantil e auxiliares de desenvolvimento infantil — do município de Teixeira – MG em relação ao racismo no contexto escolar, em vista de, também, sensibilizá-los para atuarem na proposição de uma educação antirracista desde a primeira infância.

A cidade de Teixeira, no estado de Minas Gerais, está localizada no interior da Zona da Mata Mineira. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021) a estimativa da sua população residente em 2021 era de 11.680 habitantes.

A rede de ensino municipal é composta por 9 instituições atendendo desde a educação infantil (creche) até o final da primeira etapa do ensino fundamental (5º ano). Das 9 instituições de ensino, 7 oferecem a etapa da educação infantil, sendo que 3 exclusivas para este nível de ensino, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estabelecimentos de ensino e suas modalidades de abrangência na cidade de Teixeira-MG em 2022

Nome	Modalidade de Ensino
Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos	Educação Infantil
Creche Municipal Maria Angélica	Educação Infantil
Creche Municipal de Teixeiras	Educação Infantil
Escola Municipal da Floresta	Educação Infantil
Escola Municipal de Roberts	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Escola Municipal Maria Leonor Botelho	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Escola Municipal Maria Said Schettini	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Escola Municipal Antônio Carlos	Ensino Fundamental
Escola Municipal Professora Paula Lelis Fialho	Ensino Fundamental

Fonte: As autoras, 2022.

No que tange aos profissionais que atendem os estudantes da etapa da educação infantil em 2022, a rede municipal possui 40 professores e 29 auxiliares de desenvolvimento infantil totalizando 69 profissionais que são o foco desta pesquisa. A inclusão deste último grupo — auxiliares de desenvolvimento infantil — decorre do entendimento de que esses profissionais, ao atuarem diretamente com as crianças, auxiliando-as em tarefas essenciais do cotidiano — higienização, alimentação, entre outras —, exercem, bem como os professores, um papel fundamental na formação humana das crianças.

Conforme já dito anteriormente, o racismo atinge a todos e os educadores, estando inseridos neste contexto racializado, não ficam isentos desta lógica racista que hierarquiza seres humanos de acordo com suas características fenotípicas. Assim sendo, a proposta de desconstrução do racismo começa pelos educadores. Deste modo, propiciar momentos de

trocas sobre esse assunto é condição necessária para que educadores possam se sensibilizar e se movimentar na contramão deste sistema de opressão que tem comprometido subjetividades, trajetórias escolares e de vida de tantos seres humanos.

Metodologia

A presente pesquisa é qualitativa do tipo investigação apreciativa (IA). Essa metodologia, cujos pioneiros são David Cooperrider e Diana Whitney (2006), tem como grande diferencial a apreciação dos pontos positivos, fazendo com que as pessoas possam compartilhar suas experiências de maneira otimista e orgulhosa. A escolha deste método ocorreu devido à sua potencialidade de fazer com que as pessoas possam compartilhar suas experiências de maneira leve, oportunizando a participação coletiva e cooperativa dos sujeitos ao longo da investigação.

Assim, o objetivo do olhar apreciativo não está em culpabilizar os sujeitos, mas sim apreciar os pontos positivos, no caso desse estudo, identificando e destacando as forças e os recursos empregados ou possíveis de serem implementados pelos educadores a fim de combater o racismo presente no cotidiano escolar.

Para realização desta pesquisa primeiramente contactamos a secretária municipal de educação a fim de obtermos autorização. Após o aceite da secretaria do município, contactamos os especialistas de educação básica que atuavam no âmbito infantil. Esse primeiro contato com os especialistas ocorreu por mensagens de voz via *WhatsApp*.⁴⁷ Ao todo eram 5 especialistas que atendiam essa etapa (educação infantil) que era o foco da pesquisa.

Nesse primeiro contato, foi apresentada a proposta da pesquisa aos especialistas para que estes ficassem a par do estudo que seria realizado, bem como também solicitar-lhes o agendamento de uma data para que pudéssemos nos reunir com os educadores a fim de lhes apresentar a proposta da pesquisa. A ideia inicial era utilizar em torno de 15 a 20 minutos da reunião de módulo dos profissionais para expor nossa pesquisa. Dos 5 especialistas, 4 nos retornaram. Todavia, a proposta inicial de apresentar a pesquisa durante as reuniões de módulos dos educadores se mostrou inviável por duas razões: os auxiliares de desenvolvimento infantil não participavam dessa reunião, que é obrigatória apenas para os professores, e também os módulos estavam suspensos devido à realização de um curso promovido em parceria com a secretaria de educação do município.

Logo, foi necessário buscar outras maneiras de articulação. Uma alternativa encontrada foi a realização de uma reunião presencial com os especialistas. Desde modo,

⁴⁷ Aplicativo de mensagens instantâneas que permite enviar mensagens de texto e compartilhar outros formatos de mídia, incluindo mensagens de voz e vídeo, com indivíduos ou grupos

encontramo-nos pessoalmente com uma especialista que atua em duas instituições no período da manhã, sendo que, por incompatibilidade de horário, não conseguimos nos encontrar pessoalmente com a sua colega do período da tarde. Com os demais especialistas, o encontro presencial se mostrou inviável devido as suas limitações de horários.

Desde modo, foi solicitado aos especialistas, por meio de mensagens via *WhatsApp*, que apresentassem aos professores a proposta da pesquisa, informando sobre o questionário que lhes seria disponibilizado. Em seguida, enviamos aos especialistas via mensagem de *WhatsApp* um breve texto de apresentação da pesquisa seguido de um *link* para o preenchimento do questionário. Essa mensagem foi encaminhada pelos especialistas em seus respectivos grupos de *WhatsApp*, haja vista, que cada escola possui o seu próprio grupo.

O formulário *on-line* foi criado via *Google Forms* e organizado de maneira que os participantes somente poderiam responder às questões após o preenchimento do Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. O questionário era composto por 22 questões (11 perguntas abertas e 11 fechadas), sendo 13 perguntas obrigatórias e 9 opcionais. A partir das questões buscamos conhecer o perfil dos educadores, suas experiências acerca do racismo e da educação antirracista, bem como sensibilizá-los para esta temática.

As educadoras participantes deste estudo

Dos 40 professores/as de educação infantil e 29 auxiliares de desenvolvimento infantil, obtivemos as respostas de 10 professoras e de 2 auxiliares de desenvolvimento infantil.

As primeiras 7 perguntas do questionário tinham como foco conhecer o perfil dos(as) participantes. As 12 educadoras que responderam o questionário se identificaram como sendo do sexo feminino. Nesse sentido, no que diz respeito a feminização do trabalho na educação infantil, Oliveira e Santos destacam que “embora muitos avanços tenham sido alcançados, ainda há muito a ser feito para que o trabalho com crianças seja desvinculado das qualidades femininas e atributos maternos.” (2019, p. 404). Os referidos também enfatizam sobre a importância de qualificação para atuação nesse âmbito.

Assim, das 10 professoras, 9 possuem graduação e 1 professora não respondeu sobre sua formação. 2 professoras mencionaram que possuem duas graduações. Ademais, 8 professoras possuem pós-graduação *lato sensu*. Em relação às 2 auxiliares de desenvolvimento infantil, 1 possui nível médio — escolaridade mínima exigida para o cargo — e a outra possui graduação em educação infantil e pós-graduação *lato sensu*.

No que tange ao tempo de atuação no âmbito da educação infantil, entre as 10 professoras temos uma média de 4 meses a 17 anos de experiência. Conforme pode ser observado no gráfico abaixo.



Fonte: As autoras, 2022.

No que diz respeito às auxiliares, uma possui 2 anos e a outra possui 3 anos de experiência.

Quando perguntadas sobre sua cor/raça, das 10 professoras, 6 se autodeclararam brancas e 4 pardas. Sobre as duas auxiliares, ambas se autodeclararam brancas. Assim, conforme as autodeclarações, não tivemos nenhuma participante declarada preta nesse estudo.

Em relação às educadoras que se declararam pardas, vale ressaltar que o pardo ocupa um local considerado de fronteira, ora mais próximo da branquitude, ora mais próxima à categoria preta. No nosso país, o número de pessoas que se reconhecem como pardas é bem superior àquelas que se dizem pretas. Apesar de sermos um país negro, a identificação com o termo preto ainda traduz processos de um trabalho que precisa ser feito no que tange aos nossos pertencimentos raciais intrínsecos. Em relação à composição das turmas das educadoras participantes, de um total de 182 crianças atendidas, apenas 25 foram consideradas, por elas, negras. Duas educadoras relataram não ter nenhum estudante negro em sua turma.

Embora tenhamos identificado que, dentre as participantes da pesquisa, nenhuma se identificou como preta, vale ressaltar que o racismo é um problema de todos e que deve ser combatido por todos. A proposta de uma educação antirracista não é uma exclusividade de educadores negros, ela deve estar presente no trabalho de todos os educadores, independentemente de sua origem étnico-racial. Todos os educadores têm o dever de ofertá-la, bem como todas as crianças têm o direito de recebê-la, e, atualmente, no Brasil, esta oferta está embasada por legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Lei nº 10.639/2003 diz que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, p. 1). Do mesmo modo, segundo a Lei nº 11.645/2008: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008, p. 1). Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que, na elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, seja assegurado o “[...] reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

Tais legislações enfatizam a necessidade de que a história das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estejam nas salas de aula desde a educação infantil, bem como o combate ao racismo e à discriminação. Dado isso, visamos conhecer quais são as experiências das educadoras infantis de Teixeira em relação ao racismo e à educação antirracista.

Das experiências de racismo à educação antirracista...

O primeiro passo para se combater o racismo é reconhecer que ele existe e que é um problema que carece de atenção e solução. Assim, entendendo a importância de se reconhecer situações de racismo, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, foi realizada a seguinte pergunta: “Você já sofreu e/ou presenciou alguma situação de racismo?” Como as educadoras poderiam marcar mais de uma alternativa, obtivemos 19 respostas.

Chama atenção que, das 12 participantes, 7 afirmaram ter presenciado situações de racismo. Sendo que 2 relataram também já ter sofrido racismo. Ou seja, embora em um grupo tão pequeno, mais da metade já percebeu situações de racismo, seja fora, seja em um ambiente escolar, o que revela o quanto estas situações ainda são tão visíveis na nossa sociedade. Como o estudo tem uma maioria branca, é esperado que não tenham vivenciado situações de racismo, mas é notório que estas situações não passaram despercebidas a este público.

Por outro lado, 5 educadoras nunca sofreram nem presenciaram racismo dentro e/ou fora da escola. Essas afirmações nos leva a questionar se tais alegações seriam, de fato, falta de vivência desta realidade (o que seria ideal), ou seriam fruto de uma ausência de sensibilidade em identificar situações de racismo.

O racismo está enraizado em nosso tecido social, por isso, nem sempre é fácil identificar a presença dele em nossas relações cotidianas, isso faz com que diversas situações possam ocorrer sem que sejam percebidas. Devido a isso é fundamental criar uma sensibilidade neste sentido, observando, por exemplo, quem são a maioria das pessoas em cargos de poder e, em contrapartida, quem são aqueles que estão em cargos e posições socialmente considerados subalternos.

Após esta questão sobre as experiências de racismo, as participantes podiam, opcionalmente, justificar sua resposta e duas delas o fizeram:

“Já presenciei situações adversas, e senti que já sofri discriminação por ter o cabelo crespo, apesar de ser branca.” (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).

“Sofria racismo quando era pequena por ser muito branca.” (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022)

A primeira afirmativa demonstra a necessidade de um melhor entendimento sobre o colorismo e o que é ser negro. A miscigenação brasileira, fruto de violências contra mulheres negras e indígenas e a eugenia, dificulta, por vezes, os sujeitos a reconhecerem o seu pertencimento étnico-racial, o que tende a fazer com que pessoas negras de pele mais clara, ao “disfarçarem” suas características fenotípicas, possam ser “toleradas” pela branquitude. De acordo com Silva (2017),

[...]o colorismo apresenta-se como mais uma faceta de discriminação racial e, ainda que não seja possível mensurar e comparar as discriminações raciais existentes, trata-se de um tipo discriminatório extremamente cruel e violento. Tem o intuito de estabelecer uma desagregação inter-racial, inclusive (SILVA, 2017, p. 13).

A presença deste mecanismo cruel pode gerar em pessoas negras de pele clara uma sensação de não lugar, sendo, por vezes, consideradas “brancas demais” para serem negras ou “negras demais” para serem brancas. Contudo, tendo em vista a opressão racista, é comum que pessoas negras de pele clara tenham dificuldade de se denominar como tal, afinal, ser negro em um país racista implica em sofrer discriminações de toda ordem, tendo, inclusive, menor expectativa de vida.

Ter uma pele clara não é suficiente para escapar ao racismo. Conforme a resposta apresentada pela educadora, vemos que qualquer indício de descendência negra pode ser

usado para diminuir e desqualificar pessoas que o apresentem. Aliás, em se tratando de uma pesquisa cuja totalidade de participantes é do sexo feminino, não surpreende que o cabelo seja um referente importante em uma sociedade racista, que tem, especialmente nos cabelos das mulheres, delimitado de maneira bastante visível e marcante o que é considerado belo e adequado desde os primeiros anos de vida. Mesmo uma mulher branca sabe que os cabelos crespos não são aceitos e há uma infinidade de produtos cuidadosamente preparados para esconder ou minimizar a aparência de uma possível herança genética negra.

A segunda resposta deixa muito evidente a incompreensão de que pessoas brancas não sofrem racismo. Nunca houve situações de exclusão, preconceito e dominação de pessoas negras sobre brancas no contexto brasileiro. Em nossa sociedade, o racismo é estrutural e está presente em todas as relações. Trata-se de uma lógica de racialização que hierarquiza seres humanos, dividindo-os em raças superiores e inferiores, fundamentando e perpetuando uma série de exclusões e violências vivenciadas por pessoas negras e indígenas que, devido às suas características fenotípicas, são colocadas em uma posição de subalternidade social. Tais exclusões e violências não acometem pessoas brancas, haja vista que dentro dessa lógica racializada as mesmas ocupam uma posição de superioridade social.

Logo, seguindo essa lógica de relação de poder, embora uma pessoa branca possa ser criticada em função de sua cor, isso não constitui racismo, que acomete todo um grupo de pessoas com as mesmas características e afeta suas vidas do ponto de vista social, cultural, escolar, profissional e econômico. No entanto, esta resposta foi muito importante para esta pesquisa, demonstrando explicitamente o quanto esta temática ainda é incompreendida pela população e, neste caso, por uma professora da educação infantil, ou seja, alguém responsável pela formação inicial de centenas de crianças, e que precisa, urgentemente, conhecer o que é racismo e seus nefastos efeitos sobre as pessoas. Dizer que pessoas brancas sofrem racismo é invisibilizar a opressão que sofrem pessoas negras no Brasil, é desconhecer os efeitos de se viver em uma sociedade cujo preconceito é estrutural, o que só desqualifica e fragiliza a luta por uma educação e uma sociedade antirracistas.

A fim de proporcionar mais reflexões sobre a temática racial, objetivamos compreender o racismo e a educação antirracista a partir do olhar das educadoras.

O racismo e a educação antirracista na perspectiva das educadoras infantis

Compreender o que é o racismo, entendendo o modo como ele se faz presente nas nossas relações sociais, é crucial para buscar estratégias a fim de combatê-lo. Nesse sentido,

procuramos conhecer o que é racismo na perspectiva das participantes. Quando perguntadas sobre o que é racismo, as educadoras responderam:

- 1 – *“Preconceito ou discriminação na diversidade entre as pessoas.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 2 – *“É uma forma de preconceito, discriminação contra alguma pessoa pelo fato de não pertencer a um mesmo grupo, seja com relação a cor da pele, religião, gênero, costumes, etc.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 3 – *“Não aceitação de sua cor ou do outro.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 4 – *“Preconceito por causa da cor.”* (auxiliar – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 5 – *“Discriminação por cor, de características ligadas ao negro, cabelo, sexualização dos corpos.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 6 – *“Forma de discriminação que leva em conta a raça.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 7 – *“Agressão devido à raça, crença ou etnia.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 8 – *“Uma violência sofrida pelos negros.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 9 – *“Tratar outra pessoa de forma diferente por causa de sua cor, raça, religião, ou outra coisa.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 10 – *“Preconceito, discriminação por parte de um indivíduo, comunidade ou instituição contra uma pessoa.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 11 – *“É uma forma de discriminação.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 12 – *“Discriminação a uma raça.”* (auxiliar – branca -, resposta ao questionário, 2022).

Das 12 educadoras, 8 utilizaram termos como: preconceito e/ou discriminação. Apenas 4 educadoras não utilizaram esses termos, uma delas, apesar de não usar a palavra discriminação, traz a ideia, enfatizando o tratamento diferente dado às pessoas devido a sua origem étnico-racial (Resposta 9). As demais respostas trazem termos como violência e agressão devido à cor/raça.

Para tratarmos sobre o racismo é imprescindível discutir sobre alguns termos e conceitos essenciais para podermos entender a operacionalidade dele em nosso cotidiano. Dentre esses, podemos destacar os termos preconceito e discriminação. O primeiro trata-se do julgamento prévio de algo ou alguém, enquanto o segundo trata-se de distinções, separações que culminam em um tratamento diferente. Quando tratamos desses termos em relação ao racismo, isto é, o preconceito e a discriminação racial, é preciso que tenhamos em mente que

os mesmos estão intrinsecamente relacionados a um contexto de exploração e escravização: fundamentado na hierarquização de seres humanos.

Nas respostas das educadoras notamos certa dificuldade em nomear quais são os grupos acometidos pelo racismo. Apenas 2 nomearam o grupo de pessoas negras como aquele sendo discriminado e violentado (respostas 5 e 8), demonstrando entender a quem o racismo, de fato, atinge em nossa sociedade. É preciso compreender o recorte racial reconhecendo o que racismo acarreta na vida de pessoas negras e indígenas, trazendo-lhes inúmeros prejuízos pessoais e sociais.

Em suma, o racismo é a base da discriminação e do preconceito racial. É a estrutura racista que fundamenta e normaliza as desigualdades raciais existentes nos mais diversos espaços, o que faz com que o preconceito e a discriminação racial persistam. Ademais, vale destacar também que o racismo é uma forma de violência não apenas física, mas também psicológica e emocional que impacta a integridade e a dignidade humana (Oliveira, 2020). O mesmo precisa ser contraposto, urgentemente, inclusive no âmbito da educação. Dessa forma, esforçamo-nos para entender o que as educadoras participantes compreendiam como sendo uma educação antirracista.

Sobre isso, quando questionadas acerca do que é uma educação antirracista, 11 educadoras responderam, sendo que 1 declarou ser uma pergunta “difícil de responder”. Assim sendo, considerando as 10 respostas obtidas sobre o assunto, construímos três categorias a partir das respostas das participantes. Vale destacar que 2 professoras deram, praticamente, a mesma resposta, sendo que ambas respostas se encaixavam em mais de uma categoria. Conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 2: Respostas das educadoras e categorias construídas

Cargo	Resposta da educadora	Categoria
Professora	“É uma forma de combater e enfrentar o racismo e a exclusão escolar, pois é na escola onde as crianças constroem os seus primeiros aprendizados sobre a vida.”	A educação antirracista como uma forma de combate ao racismo.
Professora	“Ensinar as pessoas a se defender, lutar contra o racismo.”	A educação antirracista como uma forma de combate ao racismo.
Professora	“A educação antirracista é aquela que combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhece e valoriza as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo.”	A educação antirracista como uma forma de combate ao racismo.

Professora	“É aquela que ativamente combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhece e valoriza as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo.”	A educação antirracista como uma forma de combate ao racismo.
Professora	“Desenvolver na escola os primeiros aprendizados sobre as desigualdades e respeito ao próximo, indiferente à sua cor ou etnia.”	A educação antirracista como uma forma de respeito a todos.
Professora	“Tratar todos sem diferenciação de nenhuma espécie.”	A educação antirracista como uma forma de respeito a todos.
Professora	“Educação que valoriza todas as raças.”	A educação antirracista como uma forma de respeito a todos.
Professora	“Trabalhar o respeito entre todos.”	A educação antirracista como uma forma de respeito a todos.
Auxiliar	“Conscientizar sobre a miscigenação de raças e mostrar a importância de respeitar as diferenças sociais, raciais e culturais.”	A educação antirracista como uma forma de respeito a todos.
Auxiliar	“A construção do conhecimento na valorização da cultura afro-brasileiros.”	A educação antirracista como uma forma de valorizar a cultura afro-brasileira e africana.
Professora	“A educação antirracista é aquela que combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhece e valoriza as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo.”	A educação antirracista como uma forma de valorizar a cultura afro-brasileira e africana.
Professora	“É aquela que ativamente combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhece e valoriza as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo.”	A educação antirracista como uma forma de valorizar a cultura afro-brasileira e africana.

Fonte: As autoras, 2022.

A educação antirracista como uma forma de combate ao racismo

O prefixo “anti” trazendo a ideia de algo que vai contra nos fornece fortes indícios do que podemos compreender da proposta de uma educação antirracista: ir contra o racismo. Ademais, além de contrapor, a mesma também traz a noção de movimento, ação. Logo, ser antirracista é se movimentar, agir, visando combater o racismo encrustado na nossa

sociedade. Desta forma, uma educação antirracista consiste na implementação de ações que combatam o racismo no âmbito escolar.

Para se implementar uma educação antirracista é preciso, antes de tudo, reconhecer a presença do racismo nas nossas relações cotidianas, pois, o racismo e o “ser racista”, enquanto construções sociais oriundas de um contexto histórico de dominação e exploração, criaram um mundo a partir de uma lógica racializada, e nós, enquanto seres relacionais, que interagimos com este mundo e com os sujeitos que nele estão, incorporamos essa ideia de racialização e a reproduzimos nas nossas relações cotidianas, ainda que sem perceber.

O racismo é uma violência, muitas vezes sutil, silenciosa, contudo, extremamente destrutiva, podendo acarretar inúmeros prejuízos, tanto a curto quanto a longo prazo. No que tange ao enfrentamento dessa violência, o campo da educação consiste em um espaço importante para que isso ocorra. Gomes (2003), ao abordar educação, identidade negra e formação de professores(as), vislumbra a escola como uma instituição em que, além dos conteúdos e saberes escolares, se aprende e compartilha crenças, valores e preconceitos diversos como de raça, de gênero e de classe. Ademais, de acordo com Jesus (2018), as instituições escolares, ao silenciarem diante das mais diversas formas de discriminações, contribuem para a perpetuação das desigualdades existentes dentro e fora do ambiente escolar.

Como, sabiamente, já nos disse Paulo Freire: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire, 2000, p.67). Deste modo, podemos reconhecer que apesar de não suficiente, a educação é parte fundamental na construção de uma sociedade antirracista devido ao seu papel formador das futuras gerações e as educadoras participantes demonstram compreender essa dimensão ao vincularem a educação antirracista à uma maneira de se combater o racismo enrustado na nossa sociedade.

A educação antirracista como uma forma de respeito a todos

O racismo afeta as crianças negras, comprometendo a construção de uma identidade positiva, bem como também impacta na possibilidade de uma relação respeitosa entre as crianças das mais diversas origens étnico-raciais.

A partir da ótica racista, o que ocorre é uma hierarquização das diferenças na qual determinados grupos são colocados em uma posição de superioridade enquanto outros são inferiorizados socialmente. A apresentação e a representação de um mundo monocromático para as crianças, desde muito pequenas, afetam bruscamente o modo como elas veem a si e aos outros ao seu redor. A assimetria entre os diferentes grupos étnico-raciais impacta

substancialmente na construção da identidade das crianças, comprometendo o estabelecimento de laços de respeito entre elas. Por isso, é fundamental que haja, desde a primeira infância, a contemplação da diversidade existente, visando a não reprodução de estereótipos.

De acordo com Moreira - Primo (2020), as intervenções que visem o fortalecimento da identidade de crianças negras e à superação do racismo:

[...] “devem considerar que as crianças precisam ter acesso a informações sobre os diversos grupos étnico-raciais, mas esse conhecimento não pode ser transmitido de maneira a reproduzir e legitimar o racismo, quando, por exemplo, retrata-se de forma depreciativa e desvalorativa o grupo dos negros, e, quando, ao contrário, retratam o grupo branco.” (Moreira – Primo, 2020, p. 83).

As educadoras demonstram compreender o quanto é primordial que as crianças sejam socializadas em um ambiente no qual as diferenças possam ser contempladas, celebradas, possibilitando que elas possam reconhecer a si e aos outros enquanto sujeitos/protagonistas. Também, 1 professora afirmou:

“Tratar todos sem diferenciação de nenhuma espécie.” (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).

Tal afirmação dessa educadora demonstra uma reflexão interessante acerca das ações que discriminam, inclusive crianças, no cotidiano escolar. O tratamento assimétrico pode ocorrer até mesmo sem que as pessoas percebam, devido à lógica de racialização que permeia os imaginários sociais. Deste modo, um olhar mais atento e reflexivo no cotidiano escolar se faz fundamental para que o respeito a todos, mencionado pelas educadoras, seja aprendido também por intermédio de exemplos.

A educação antirracista como uma forma de valorizar a cultura afro-brasileira e africana

A escola, enquanto formadora das novas gerações, é um importante espaço de socialização de crianças e adolescentes, local onde lidam com a diversidade e constroem seus valores e sua identidade. Por isso, é preciso que a escola explore a pluralidade presente, valorizando sujeitos, histórias e culturas que, durante muito tempo, foram omitidas e falseadas, trazendo, em contraposição, ações afirmativas que busquem desconstruir as visões eurocêntricas, abarcando a diversidade presente em nossa população.

A história de um povo é o ponto inicial do processo de construção de sua identidade. Por esse motivo, as ideologias de dominação buscaram falsificar e destruir as histórias dos povos que subjugarão. Do mesmo modo que a história da África foi refutada na historiografia

colonial, isto é, vista apenas pela ótica do colonizador, a história do negro no Brasil passou por essa mesma estratégia de falsificação e de negação (Munanga, 2015).

Em contraposição a isso, leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 visam contemplar “o outro lado da história”. Assim, as referidas leis visam a contemplação das culturas negra e indígena a fim de que sejam reconhecidas as contribuições desses povos na composição do Brasil, proporcionando também o conhecimento acerca dos costumes e das histórias dos mesmos.

Em suas respostas, as educadoras pontuavam sobre a relevância da valorização da cultura africana e afro-brasileira, demonstrando compreender esse movimento como sendo crucial na promoção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, vale reforçar que esse movimento, para além de ofertar o conhecimento acerca desses povos, proporciona aos estudantes o reconhecimento de sua pertença étnico-racial, bem como contribuem também para a não estereotipação e estigmatização desses povos historicamente marginalizados.

Da formação continuada à prática...

Quando perguntadas se já receberam alguma formação para trabalhar as relações étnico-raciais na escola, apenas 2 professoras afirmaram ter recebido e aprendido bastante, 4 disseram ter recebido e aprendido pouco e outras 4 afirmaram nunca ter recebido formação. Das 2 auxiliares, 1 afirmou ter recebido e aprendido pouco, enquanto a outra disse nunca ter recebido formação.

Também, quando perguntadas se já receberam alguma formação para desenvolver uma educação antirracista, novamente 2 professoras afirmaram ter recebido e aprendido bastante, enquanto outras 2 afirmaram ter recebido e aprendido pouco. As demais (6 professoras) afirmaram nunca ter recebido formação para o desenvolvimento de uma educação antirracista. No que tange às auxiliares, 1 afirmou ter recebido e aprendido pouco, enquanto a outra disse nunca ter recebido formação.

Sobre o desenvolvimento de uma educação antirracista, 6 professoras afirmaram que desenvolvem uma educação antirracista com muita frequência, 2 disseram que desenvolvem com pouca frequência, 1 afirmou desenvolver uma educação antirracista com pouquíssima frequência e também 1 afirmou não desenvolver uma educação antirracista. Em relação às 2 duas auxiliares, ambas afirmaram que desenvolvem uma educação antirracista com pouca frequência.

Curiosamente, as educadoras, apesar de afirmarem terem recebido pouca ou nenhuma formação para desenvolverem uma educação antirracista, relataram que a desenvolvem com muita frequência, provavelmente, à sua maneira.

Buscando conhecer mais sobre o trabalho desenvolvido pelas educadoras, fizemos a seguinte pergunta: Caso você desenvolva uma educação antirracista, quais são as práticas que você realiza? Das 10 professoras, 8 responderam:

- 1 – *“Contação de histórias, bonecas.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 2 – *“Por meio de histórias e atividades lúdicas.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 3 – *“Enquanto professora de educação infantil, contribui para educação antirracista por meio das histórias, pois meus alunos têm de 2 a 3 anos, sendo muito novos para compreender coisas complexas.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 4 – *“Conversa- dialogando-contando histórias.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 5 – *“Mostrando a realidade evidenciando as diferenças e igualdades entre nós seres humanos. Valorizando todas as culturas.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022)
- 6 – *“Respeito às diferenças, não fazer distinção das crianças pela cor da pele.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).
- 7 – *“Ensinar o respeito com o próximo, em todas as áreas.”* (professora – parda -, resposta ao questionário, 2022).
- 8 – *“Debatendo sobre raça, racismo, etnia, preconceito, discriminação dentro e fora da sala de aula.”* (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022).

A prática mais mencionada foi a utilização de histórias. Das oito respostas, 4 mencionavam o recurso da história. As bonecas também apareceram como um recurso em uma das respostas

Sobre a existência de materiais nas escolas para trabalhar a educação antirracista, os livros foram os mais mencionados, em seguida vieram os filmes. Além disso, 3 educadoras mencionaram que a escola não possui nenhum material para trabalhar uma educação antirracista.



Fonte: As autoras, 2022.

Como a questão sobre os materiais se tratava de uma pergunta fechada, havia um campo para acrescentar a existência de outros materiais, o qual foi preenchido por apenas uma professora, que respondeu:

“O próprio cotidiano, refletindo sobre as atitudes.” (professora – branca -, resposta ao questionário, 2022)

O cotidiano, enquanto sendo o espaço no qual a vida acontece, de fato, nos oferta uma infinidade de oportunidades para interferir nas mais variadas situações, inclusive nas situações de racismo. Entretanto, é importante que os educadores estejam munidos de sensibilidade e embasamento teórico e metodológico para interferir da melhor maneira possível nessas situações, para que não contribuam e fortaleçam o racismo presente nos cotidianos escolares. Além disso, a existência de materiais específicos voltados para esta temática abre espaço para que o racismo seja discutido nas escolas sem a necessidade da existência de situações cotidianas que fomentem a discussão. Outrossim, permitem trabalhar o tema de maneira impessoal, sem envolver diretamente os estudantes.

Nesse estudo, também visamos saber se as participantes conheciam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Em relação à primeira, 5 das professoras disseram conhecer muito a lei, 4 afirmaram que já ouviram falar, mas não sabem do que se trata e 1 afirmou desconhecer a referida lei. Já em relação à lei 11.645/2008, 3 professoras afirmaram conhecê-la muito, 6 disseram que já ouviram falar, mas não sabem do que se trata, e 1 afirmou

desconhecer a mencionada lei. No que tange as 2 auxiliares, ambas afirmaram desconhecer tanto a lei 10639/2003 quanto a 11.645/2008.

Em suma, 3 educadoras desconhecem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ademais, menos da metade das educadoras afirmaram conhecer muito a lei 10.639/2003 e um número ainda menor afirmou conhecer muito a lei 11.645/2008, apesar do tempo de vigência de ambas, apontando o quanto tais legislações ainda não estão incorporadas no cotidiano escolar.

A última questão do formulário era opcional para que as participantes pudessem acrescentar algo em relação à pesquisa. Todavia, não houve comentários em relação ao estudo.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou apresentar os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa que pretende conhecer as experiências de educadores/as infantis da rede municipal da cidade de Teixeira – MG em relação ao racismo no contexto escolar, bem como sensibilizá-los para a atuarem na proposição de uma educação antirracista.

Em linhas gerais, as 12 educadoras infantis do município de Teixeira – MG que participaram deste estudo demonstraram compreender o racismo como algo relacionado ao preconceito e à discriminação. No que tange à educação antirracista, foram construídas, a partir das respostas das educadoras, três categorias para designá-la: a educação antirracista como uma forma de combate ao racismo; a educação antirracista como uma forma de respeito a todos; a educação antirracista como uma forma de valorizar a cultura afro-brasileira e africana. Entendemos que tais categorias estão intrinsecamente relacionadas, de modo a proporcionar uma educação antirracista.

Ademais, apesar de afirmarem, de modo geral, que possuem pouca formação para o desenvolvimento de uma educação antirracista, as educadoras relataram que a desenvolvem utilizando, especialmente, histórias, tendo como principais recursos fornecidos pelas escolas os livros. Contudo, apesar de os livros serem uma ferramenta importante para o trabalho dos educadores, é fundamental que também sejam fornecidas mais diversidade de materiais a fim ampliar o leque de possibilidades de trabalho, oportunizando que outras estratégias também possam ser empregadas. Além disso, conhecer as legislações que fundamentam a proposta de uma educação antirracista é essencial para implementá-la no cotidiano escolar.

Em suma, para o enfrentamento do racismo no âmbito da educação, é necessário, primeiramente, realizar um trabalho com os professores a fim de sensibilizá-los para essa pauta. É fundamental que haja espaços de diálogo nos quais propostas para a implementação

de uma educação antirracista possam ser discutidas, promovendo reflexões sobre práticas já existentes e fomentando outras visando a extinção desse modelo perverso que habita nossa sociedade e escola, desde os primeiros anos de vida das crianças.

Referências

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, 2012a.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 240. 1998.

COOPERRIDER, David; WHITNEY, Diana. **Investigação apreciativa: uma abordagem positiva para a gestão de mudanças**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

FARBELOW, Marcus Vinicius. Educação e raça: acesso e trajetória escolar de negros e não-negros na Educação Básica. **ResearchGate**. [S/n]. [S/n]. set. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281824536_Educacao_e_raca_acesso_e_trajetoria_escolar_de_negros_e_nao-negros_na_Educacao_Basica. Acesso em: 24 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. 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, jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua): Características gerais dos domicílios e dos moradores, 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, 9p. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/teixeiras/panorama>. Acesso em: 26 out. 2022

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista.**, Belo Horizonte, v. 34, e167901, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100102&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Ago. 2020. Epub Jan 18, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167901>.

MOREIRA PRIMO, Ueliton Santos. Experiências de racismo e o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças negras e brancas. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.62, p. 20-31, Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000300020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 Mar. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, Usos e Sentidos**. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Glenda Felix; SANTOS, João Diogenes Ferreira dos. A divisão sexual do trabalho na educação infantil: entre a qualificação e as qualidades. **VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, vol. 7, nº 7, p. 391 – 406, mai. 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8171/7839>. Acesso em: 10 set. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofascistas. **Revista da ABPN** • v.12, nº 32 • março – maio 2020, p. 11-29. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/OP%C3%87%C3%83O-DECOLONIAL-E-ANTIRRACISMO-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-TEMPOS-NEOFASCISTAS.pdf> Acesso em: 17 Mar. 2021

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Desigualdade Educacional no Brasil: IN: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. 216p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v.44, n.153, p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57SfS57yWRg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021

SILVA, Elvia Alvarenga Fagundes da. **Desigualdade educacional e raça no Brasil**: análise do período de 2001 a 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas). Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, p.81, 2018.

SILVA, Tainan Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual**, [Salvador] n. 201, p. 1-19 mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>. Acesso em: 17 ago. 2022

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, p. 249. 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº10.639/2003 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Adriana Bom Sucesso Gomes,
Professora para a Educação Infantil da Rede
Municipal de Educação.
Mestra em Educação pela Universidade Federal de
Minas Gerais
adrianabomsucesso@gmail.com*

*Rogério Correia da Silva
Professor da Universidade Federal de Minas
Gerais
rogex.correia@gmail.com*

*Tânia A. Ambrizi Gebara,
Professora da Universidade Federal de Minas
Gerais
taretuza@outlook.com*

Introdução

O presente texto trará recortes da pesquisa concluída realizada junto ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional – Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com assento na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil, com especial atenção ao contexto de efervescência de políticas de governo no município de Belo Horizonte (BH), no Estado de Minas Gerais (MG), e os resultados encontrados na investigação. Nesse sentido, destacam-se os conhecimentos e os saberes que emergem das práticas formativas vivenciadas pelas professoras participantes da investigação. Nesse processo investigativo, foi uma opção nossa escolher as referências que discutem as africanidades brasileiras⁴⁸ para compreender o currículo que emerge na formação proposta pelos Núcleos de Estudos das Relações étnico-raciais. Pensar a formação de professores no viés das africanidades brasileiras é refletir sobre um currículo que incluía componentes dos saberes tradicionais, das práticas culturais dos afro-brasileiros; além de considerar o corpo, as narrativas e as experiências dos professores(as) como constituintes do processo de formação.

⁴⁸ Africanidades brasileiras são elementos estruturantes da nossa sociedade, “às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (Silva, 2005 p. 155).

A investigação abordou o tema da formação docente, articulando diferentes categorias de análises como: infâncias, educação infantil, relações étnico-raciais; teve como foco a formação continuada e em serviço das professoras⁴⁹ da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais. Refletir sobre esse tema é também pensar um currículo de formação em *interface* com as especificidades da criança e os princípios basilares da Educação Infantil, a saber, as interações, o brincar, o cuidar/educar articulados aos preceitos das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER).

As categorias aqui propostas entrecruzam-se no contexto da Educação infantil, se configurando como um tema relevante no âmbito da universidade e fora dela, no sentido de ampliar a discussão no campo científico em consonância com a legislação (LDB) nº 9.394/2003⁵⁰, artigos 26-A e 79-B pela Lei nº 10.639/03⁵¹ e as DCNERER. Além de provocar reflexões sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08⁵² e o que estabelece as DCNERER para a construção de uma educação antirracista na primeira etapa da educação básica.

Pesquisadoras como Gomes (2005) e Cavalleiro (2003) afirmam que alguns dos desafios relativos à implementação da Lei nº 10.639/03 passam necessariamente pela formação de professores na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Essas formações confrontam com algumas dificuldades que revelam a existência do racismo na nossa sociedade, como a pouca adesão por parte de professoras e gestoras sobre a importância de desenvolver uma prática envolvendo a temática racial com as crianças em sala de aula (Queiroz, 2012; Leal, 2017). Um dos desafios para o desenvolvimento de um trabalho antirracista na escola é o acesso às famílias e às crianças, as quais apresentam resistência em relação às manifestações culturais de matriz afro-brasileira (Ivazaki, 2018).

Vale reiterar que o racismo no Brasil transcende a dimensão do comportamento individual, pois ele estrutura a base da formação da sociedade, constituindo-se em um sistema

⁴⁹ Utilizaremos neste estudo o termo “professoras” porque o quadro de docentes das Instituições de Educação Infantil se apresentar majoritariamente constituído por mulheres. A própria pesquisa aponta esse dado ao ter uma amostra inicial de 11 professoras da Educação Infantil em seu estudo.

⁵⁰ A Lei nº 9.394/2003 define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

⁵¹ "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura Negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

⁵² Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

de opressão que organiza as relações em diversos âmbitos, ou seja, estrutura as relações de poder nas esferas política, jurídica e econômica, produzindo desigualdades (Almeida, 2019). Por isso, o que está em jogo ao discutir o racismo na nossa sociedade é o seu caráter estrutural, sendo assim, “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural” (Ribeiro, 2019, p. 5).

Gomes e Laborne (2018, p. 12) explicam que a principal característica do racismo que estrutura a nossa sociedade “é a sua capacidade de se afirmar através da sua própria negação”, da ideia da democracia racial, “tendendo a encobrir ainda mais todo o processo de reconhecimento da discriminação brasileira” (Schucman, 2010, p. 45).

Dessa forma o racismo que organiza os pensamentos, discursos e práticas nas instâncias institucionais no nosso país,

trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. [...] o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se no horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (Almeida, 2019, p. 40).

Assim, o racismo institucional se constitui como uma engrenagem reguladora de poder. A partir da ideia de raça, ele firma as hierarquias nos organismos institucionais, reproduzindo e reconfigurando a manutenção do racismo, por meio de silêncios, negações, piadas, estereótipos, segregação e outras formas de discriminação e preconceito racial em relação à população negra e indígena. Para diversos autores (Castro, 2015; Costa, 2013; Garcia, 2019; Feital, 2016; Marchi, 2016; Oliveira, 2016), foi na base dessa dinâmica que se constituiu o racismo institucional que se instaura também nos espaços educacionais, desenhados no mito da democracia racial.

Referente às Instituições de Educação Infantil, vale destacar que elas acolhem crianças com corpos diferentes, cada qual com sua subjetividade, vivências e experiências em constante relação com outros corpos pertencentes a grupos étnico-raciais distintos e com o mundo que as cercam. Por isso, precisa superar o silenciamento, a naturalização do racismo e as dificuldades em lidar com as tensões provocadas pelas questões raciais em seu ambiente, desenvolvendo ações que favoreçam a educação das relações étnico-raciais com todas as crianças, negras e não negras, de maneira tal que a diversidade racial seria vista sob a ideia de qualidade ou condição de diferir (Castro, 2015; Costa, 2013; Feital, 2016; Leal, 2016; Marchi, 2016; Oliveira, 2016; Santos, 2015).

A formação continuada e em serviço para as professoras da Educação Infantil com a temática racial favorece o processo de construção de conhecimentos docente sobre as questões raciais, possibilitando o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente nos espaços da Educação Infantil, além de provocar reflexões e indagações necessárias para a construção do senso crítico, ético e político diante as questões raciais (Ivazaki, 2018; Santos, 2015).

É nesse espaço de conhecimento sistematizado sobre o campo da formação continuada de professoras da Educação Infantil e o contexto de efervescência de políticas de governo em Belo Horizonte (MG), pensadas na promoção da equidade racial, que o estudo em questão se insere e consolida sua contribuição para o campo da Educação Infantil em interface com a ERER.

Este artigo está organizado em três seções, a saber: na primeira seção, abordamos a importância de se desenvolver uma prática antirracista com as crianças pequenas nas Instituições de Educação Infantil, para que o direito de conhecer a sua cultura e histórias de todas as crianças seja garantido; já na segunda, situamos este estudo no campo das políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais, dando destaque às experiências da Rede Municipal de Belo Horizonte; por fim, na terceira, apresentamos parte da metodologia da pesquisa, trazendo informações sobre o campo, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os resultados da investigação.

Crianças e as relações étnico-raciais

Os estudos de Mary Del Priore (2004) e Marcos Cezar de Freitas (2003) tratam aspectos da história da criança no Brasil, realizando uma análise sobre em quais contextos se encontravam as crianças no nosso território no período colonial. Os autores revelaram, numa perspectiva ampla da história, que as taxas de mortalidade infantil eram altas, devido à ausência no tratamento de doenças. As crianças não tinham oportunidades de vivenciar brincadeiras, tão pouco, alimentação saudável e direito a saúde e a educação. “[...] Havia, de fato, descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho” (Freitas, 2003, p. 53). Assim, as crianças foram negligenciadas pelo estado e pelos adultos, deixando-as vulneráveis à diferentes formas de violências, seja no campo simbólico e/ou material. Quanto à criança negra, por todo um condicionamento sociocultural, sofreu ainda mais os efeitos do abandono.

Contudo, o século XXI foi marcado pelos progressos nas políticas públicas voltadas para a infância, um dos marcos legais que merece destaque foi a promulgação da Constituição

Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), na qual as crianças e suas infâncias começaram a ocupar espaços na agenda pública, e, inclusive, passa a salvaguardar direitos enquanto sujeito social e histórico. Posto isso, Castro (2015), Garcia (2019), Ivazaki (2018) e Oliveira (2016) ressaltam que os campos de conhecimento como a antropologia, a filosofia, a psicologia e a sociologia da infância avolumaram os debates sobre a criança e têm contribuindo para a compreensão das culturas infantis, surgindo a ideia das infâncias como uma construção social, uma ideologia política e econômica que muda em cada tempo e espaço na história social.

As inflexões da linha de pensamento da sociologia da infância abriram espaços para outras releituras da criança e infâncias, inclusive para se fazer uma reflexão da criança e as infâncias brasileiras. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2011), Almeida (2009), Kramer (2008) confirmam que as categorias de raça e de classe devem ser pensadas como eixos que entrecruzam o debate sobre a criança e infâncias; não só por serem constitutivas da criança, mas também pela presença da diversidade dos povos em nosso país. À vista disso, Abramowicz e Oliveira (2011) revelam que a chave para a compreensão da criança e das infâncias é a diferença, é considerar a criança a partir das categorias que as diferenciam. Nessa lógica, a escola precisa pensar na diversidade dos corpos das crianças, que eles têm cor, passar de uma “visão que pensa a criança para uma visão que vê a criança” (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 53).

Conforme as autoras Abramowicz e Oliveira (2011), lançar um olhar sobre a criança — e negra — no ambiente escolar torna-se compreensível se pensarmos que as características biológicas ainda são usadas para classificação racial. Assim, a identificação racial entre as crianças pode levá-las a (re)produzirem comportamentos racistas e discriminatórios em relação à criança negra, seja de forma consciente ou inconsciente, originários do imaginário social. Fazzi (2012) e Lima (2008) se aproximam do suposto ao apontarem que as crianças em tenra idade apresentam pistas de já serem capazes de identificar as pessoas a partir de suas características físicas, uma vez que essa atitude é apreendida através dos discursos que circulam no meio social, seja na família, na escola e ou na mídia. Portanto, é na sociedade que ideia de raça é construída e o racismo é apreendido, é na cultura e nas relações étnico-raciais, ou seja, “relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (Gomes, 2010, p. 22) e na forma que somos educados aprendemos a ver as diferenças raciais, a classificá-las, a hierarquizá-las e a construir as desigualdades sociais (Gomes, 2010). É nas relações, ou seja, no contato com o outro, que a criança adquire consciência do seu corpo e do valor atribuído a

ele e é também através da socialização que ela vai construído sua autoimagem e a imagem do outro.

Para Gomes e Silva (2015), a Educação Infantil se revela como lugar privilegiado para ver as crianças e suas relações étnico-raciais como mais que uma questão temática a ser tratada sem seu currículo, pois é também através das relações que a criança constrói sua identidade, se constitui enquanto sujeito; por isso a dimensão relacional é constituinte da formação da criança. Sendo assim, as relações que a criança estabelece no ambiente da Educação Infantil

“[...] são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos [...] em relação as suas identidade e identificações étnico-racial” (Trinidad, 2011, p. 127).

Sob esse ponto de vista, Munanga (2015, p. 29) destaca a Lei nº 10.639/03 como um importante instrumento que viabiliza a integração da história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, favorecendo o processo de resgate da memória e da valorização das culturas e saberes invalidados, negados, apagados e invisibilizados no percurso histórico social do nosso país. Com isso, o autor nos provoca a pensar no quão a aplicabilidade da referida Lei na Educação Infantil pode possibilitar o processo da construção identitária e de pertencimento racial da criança, uma vez que seu processo de desenvolvimento ocorre de maneira relacional.

A partir dessa perspectiva, Fazzi (2012) e Kramer (2008) sugerem que a Educação Infantil pense em ações pedagógicas voltadas para a educação das relações raciais. Um trabalho que atenda a diversidade das nossas crianças, dito de outra forma, um trabalho que prima por um projeto de educação para relações étnico-raciais com crianças negras e não negras em consonância com o que preconiza as políticas de governo.

As políticas públicas voltadas para a erradicação ao racismo, como as Leis nºs 10.639/2003, 11.645/2008 e as DCNERER contribuem para a afirmação da garantia de direitos, visto que primam pela transformação curricular das escolas. Somente a partir de um currículo que reconheça e valorize a diversidade racial e que poderemos vislumbrar uma educação mais justa e equânime.

Os estudos e as reflexões do campo da sociologia da infância brasileira, articulado com a compreensão da importância da implementação da Lei nº 10.639/2003 e o que dispõe as DCNERER nas escolas desde a Educação Infantil, apontam para a necessidade de nos

debruçarmos com maior ênfase no tema da formação das professoras da Educação Infantil para as relações étnico-raciais.

Experiência em Belo Horizonte: Políticas de governo para a Educação das Relações Étnico-raciais

No âmbito nacional, o resultado da intensificação das lutas e reivindicações dos movimentos negros teve seu ápice no governo de um presidente oriundo das camadas populares: Luís Inácio Lula da Silva.

Dentre outras ações, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDBEN, nº 9.394/1996, incluindo os artigos 26-A e 79- B, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros em todas as instituições de ensino. Essa Lei foi complementada pela Lei nº 11.645/2008 ao incluir a temática indígena.

Na sequência, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana⁵³ (DCNERER), tendo como base o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 3/2004.

Em 10 de março de 2004, foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana (PLANAPIR). O PLANAPIR se constitui como um documento pedagógico orientador para o sistema de ensino, no sentido de possibilitar a efetivação das Leis n^{os} 10.639/03, 11.645/08 e a DCNERER no currículo oficial das instituições escolares.

Também são notáveis as legislações a saber: Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que cria o Estatuto da Igualdade racial e a Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012. Lei Federal que viabilizou o acesso de estudantes negras/os à universidade, sendo importante para a democratização das universidades públicas e a reparação social.

Neste contexto de efervescência de debates sobre a temática racial e de políticas públicas educacionais nas agendas de órgãos governamentais, a nível nacional, destacamos as experiências da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, cidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Ressalvamos que, ao fazer esta retrospectiva histórica da experiência de Belo Horizonte, intentamos contextualizar a experiência dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais na cidade, a qual vem, ao longo de quase duas décadas,

⁵³ Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 tendo por base o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004.

desenvolvendo ações exitosas antirracistas, o que tem se revelado como um eixo da política de Belo Horizonte — potente para o combate ao racismo.

No que se refere a fomentação de políticas públicas voltadas para a erradicação do racismo na cidade, em respostas as reivindicações dos Movimentos Negros e dos negros e negras em movimento (Gomes, 2017), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH) debruçou-se nas discussões com lideranças dos movimentos sociais, professores (as), pesquisadores e universidades sobre as questões raciais e possibilidades de ações antirracistas no contexto escolar desde a década de 1990.

A Prefeitura municipal de Belo Horizonte, em 21 de março de 1990, sancionou a Lei Orgânica do Município, cujo Artigo 182, inciso VI, instituiu a inserção da história e cultura da África no currículo das escolas da Rede Municipal de Educação (RME/PBH, demonstrando que o Município de Belo Horizonte se atentou para necessidade da inserção da pauta racial no âmbito educacional antes da alteração da LDBEN/2003, que estabeleceu as Leis n^{os} 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Lei Orgânica/1990 também apontou em seu Art. 163 § 4^o que “É vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito”. Sob esse ponto de vista, em 2004, colocou-se em prática a política dos Kits de literatura afro-brasileira distribuídos aos estudantes no Município de Belo Horizonte, que “nos anos subsequentes foram incorporadas a história e a literatura indígena” (ENEDINA ALVES, coordenadora da Gerência de Relações Étnico-Raciais – GERER, conversa informal, 19/07/2020).

Sob à luz do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte promulgou a Lei n^o 9.934/2010, que “dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial”, também criou o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial” (COMPIR)⁵⁴, afirmando o Plano de Promoção da Igualdade Racial. O COMPIR atualmente está vinculado à Subsecretaria de Direito e Cidadania – SUDC e a DEPIR., que atuam no enfrentamento ao racismo institucional, acompanhando as ações previstas no Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial – PMPIR.

De acordo como Art. 2 da Lei n^o 9.934/2010, o PMPIR objetiva “a redução das desigualdades raciais no Município, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazo, com reconhecimento das demandas mais imediatas, em como das áreas de atuação prioritárias”, alinhando a política de Belo Horizonte com a política nacional.

⁵⁴ O COMPIR, por meio da Resolução n^o 01/2019, conforme revisão do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial, foi criado em 2009, com a intenção de adequá-lo à realidade atual da sociedade. Anterior a essa foi a revisão em 2016.

Com isso, o poder executivo acatou a pauta do reconhecimento das desigualdades raciais, reparação social e a valorização da população negra enquanto atores na construção da cidade.

Assim, o Plano de Promoção da Igualdade Racial se constitui em “um instrumento de planejamento, implementação e monitoramento de Política Municipal de promoção da Igualdade Racial” (PMPIR, 2019, p. 8), são diretrizes para que a cidade de Belo Horizonte possa implementar política de promoção da igualdade racial por meio da transversalidade e intersectorialidade, envolvendo diversos atores da cidade como a saúde, a educação, a segurança pública e os setores de políticas urbanas e sociais.

Vale destacar, também, como um marco das políticas públicas em Belo Horizonte, a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME/BH) n° 003, de 20 de novembro de 2004, em seu Art. 9º propõe que os órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino pensem em medidas que garantam a formação continuada dos professores em exercício, ainda instituiu, em 2013, as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação das Relações Étnico-raciais (DCMERER).

O texto reflete, em alguma medida, o esforço da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de educação, que desde 2004, de maneira mais sistemática, tem proposto ações que direcionam para a construção da educação antirracista em Belo Horizonte, sobretudo com a criação do Núcleo de Relações Étnico-raciais (DCMERER, 2013, p. 4).

De acordo com as DCMERER,

a formação de profissionais da educação, a mobilização de estudantes e o investimento em materiais didáticos pedagógicos, eixos que estruturam o Núcleo, tem incidido de maneira fundamental na rede municipal de educação com vistas ao enfrentamento dos embates relacionados ao racismo no Brasil, em especial nas escolas municipais (DCMERER, 2013, p. 4).

As ações e políticas públicas sistematicamente articuladas, ao longo das últimas três décadas, demonstra o esforço do município em sustentar uma política de governo voltada para a promoção da igualdade racial de maneira ininterrupta no campo educacional. Quanto aos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais, vale destacar que é um eixo da Política de Promoção da Igualdade Racial, a SMED, em consonância com a Lei Municipal n° 9.934/2010 e as Leis Federais n°s 10.639/2003 e 11.645/2008, e se iniciou na regional Barreiro em 2005 e foi se organizando nas demais regionais nos anos subsequentes. Em 2017, estruturou-se de forma sistematizada nas nove regionais da cidade. Contemplando as nove Diretoria Regionais de Educação da cidade com a oferta de formação continuada e em serviço para a Educação das Relações Étnico-Raciais aos profissionais da RME e Rede parceiras. Há três formatos de

encontros formativos, denominados regionalizados, reúnem um grupo menor, com pessoas pertencentes aquela regional, tendo como característica tratar a prática pedagógica na perspectiva da EREER, possibilitando uma reflexão sobre a *práxis* antirracistas desenvolvidas em sala de aula, inter-regionais: reunir três regionais de maior proximidade geográfica para potencializar a discussão, a troca e a interação entre os integrantes dos Núcleos e os centralizados, que se constitui no momento de reunir as nove regionais em seminários e palestras para dar visibilidade aos trabalhos que foram realizados ao longo do ano e de fortalecimento das pessoas e das ações promovidas pelos Núcleos. Os encontros contam com uma estrutura de organização comum, a saber: momento de fruição artística e cultura, rodas de conversas, relato de experiência da prática e estudo teórico. Contudo, há flexibilidade e autonomia dos coordenadores das regionais de tomar decisões e definir ações a serem desenvolvidas nos seus encontros, apontando um caráter particular e de protagonismo dos núcleos relativos ao campo de formação de professores com recorte racial; com maleabilidade de sua organização, conforme a demanda e a realidade de cada regional.

Contextualizando o campo da pesquisa, os instrumentos utilizados e os sujeitos

Na investigação realizada, objetivamos compreender as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos da Educação das Relações Étnico-raciais da Regional Leste de Belo Horizonte/MG do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa. Entendemos, por estratégias metodológicas, o agrupamento de mecanismos, ações, recursos materiais ou humanos utilizados com intencionalidade pedagógica, ou seja, com o objetivo de ensinar, educar, mobilizar os(as) participantes para os processos de formação docente.

As formações dos Núcleos são abertas a todos os profissionais da rede municipal de ensino e instituições parceiras. Isso significava dizer que, dentre os profissionais da Educação Infantil que participavam do curso, encontramos, além das professoras, acompanhantes de Educação Inclusiva, técnicos da gerência, coordenadoras, bibliotecários, diretores e pessoal administrativo. Dessa forma, nosso estudo optou por pesquisar professoras da Educação Infantil que estivessem atuando em sala de aula, por entendê-las como sujeitos presentes na base da Instituição Escolar, estabelecendo uma relação direta com a criança.

Dentre os objetivos traçados, pretendemos caracterizar quais estratégias metodológicas de formação utilizadas pelo Núcleo são mais significativas na visão das professoras; analisar as contribuições dos encontros formativos para a trajetória profissional e pessoal dessas docentes; e; por fim, entender como é realizada a gestão do Núcleo de Estudos da regional

Leste. Logramos entender, sob a visão das professoras, contribuições dos encontros formativos para sua formação profissional e pessoal no que se refere as relações étnico-raciais.

A metodologia proposta é de natureza qualitativa, por compreendê-la da mesma forma que Flick (2009, p. 16), ou seja, como “um conjunto de práticas interpretativas e materiais que torna o mundo visível”, oferecendo possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de um trabalho com pessoas e suas subjetividades. Contudo, utilizamos também a abordagem quantitativa, especialmente na fase exploratória, realizando uma triangulação dos dados; com a intenção de garantir-lhes uma análise substancial. A análise de dados foi realizada sob os princípios da análise de conteúdo.

Utilizamos como instrumentos para coleta de dados a *observação de campo* com visitas à Gerência das Relações Étnico-raciais (GERER), a análise de documentos como lista de presenças dos encontros formativos dos Núcleos de Estudos e documentos que orientam as suas ações de formação, a construção de um questionário, entrevistas semiestruturada com as professoras da Educação Infantil e conversas informais com a coordenadora e gerente da GERER, realizadas na plataforma *Google Meet*, gravadas, transcritas e analisadas.

Organizamos o estudo em três fases que se complementaram. Estrutturamos a primeira fase de cunho exploratório, que consistiu em escolher o campo a ser investigado, ou seja, um dos Núcleos entre as nove regionais de BH/MG. Definimos critério para sua escolha: seria aquele Núcleo que tivesse maior frequência de professoras da Educação Infantil. Utilizamos, para isso, as listas de presença dos encontros de formação realizados no ano de 2019. O Núcleo de Estudo da Regional Leste foi selecionado por comprovar maior frequência de Professoras da Educação Infantil nos encontros presenciais do referido ano. A segunda fase caracterizou-se pela imersão em campo da pesquisadora, que englobou a realização do contato inicial com o Núcleo da Regional escolhida e com as professoras da Educação Infantil participantes dos seus encontros formativos. E a última fase se constituiu na realização das entrevistas, com cinco professoras selecionadas, sob os critérios a saber: ter respondido ao questionário e desejar participar da entrevista (todas).

Selecionamos: tanto professoras que participavam da formação há um longo período como também aquelas que, apenas recentemente, começaram a participar dos encontros. A questão de ser frequente aos encontros do Núcleo (todas) também foi um aspecto importante considerado. Interessava à pesquisa selecionar professoras que estivessem trabalhando com a temática racial com as crianças ou que já tivessem desenvolvido um projeto voltado para a educação das relações étnico-raciais com sua turma na instituição em que atuam. Todavia,

gostaríamos que fizessem parte de amostra aquelas que ainda não desenvolveram projetos com a temática, pois, interessava-nos saber os motivos da professora que não desenvolveu trabalho para a educação das relações étnico-raciais com suas turmas. Por fim, garantimos que, em nosso grupo de entrevistadas, tivéssemos profissionais atuantes nas duas redes de ensino presentes na formação: as professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) do município e as educadoras que atuavam nas creches comunitárias e filantrópicas parceiras/conveniadas à Secretaria Municipal de Educação que atendem crianças do município.

Concluímos essa etapa com a seleção de cinco respondentes para a realização das entrevistas, sendo que duas representavam EMEI's e três creches parceiras. Assim, a amostragem contou com cinco respondentes que se declaram pertencentes ao grupo racial negro. Maysa, Lica, Dinha e Mari afirmaram ter prática com o tema em sala de aula e uma respondente, Bibi, declarou-se “sem prática” com o tema racial. Todas as respondentes fizeram escolha por nomes fictícios no lugar de nomes verdadeiros, para preservarmos a identidade.

Ao traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, identificamos que todas as professoras são mulheres que se autodeclararam como pertencentes ao grupo racial negro. Na amostra de nove respondentes, oito se autodeclararam “ser” da cor preta e uma da cor parda. Somado a isso, de acordo com informações da SMED, o quadro docente na Educação Infantil é constituído por um número maior de mulheres que auto se declaram “pretas e pardas”, corroborando com o que a nossa amostra apontou.

Os dados nos impulsionaram a reconhecer a importância de se realizar uma investigação de maneira articulada e interseccional, entendemos que as categorias raça, gênero e classe são constituintes das identidades dos sujeitos e forjam tensões nas relações e desigualdades em todas as dimensões sociais, dentre elas, ressalvamos o campo da educação e do trabalho.

Akotirene (2019, p. 21) conceitua a Interseccionalidade como “um sistema de opressão interligado”.

A Interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas de discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso a Interseccionalidade trata da forma como as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoeiramento. (Crenshaw, 2002, p. 177).

A Interseccionalidade se preocupa, conforme Crenshaw (2002, p. 50), com as desigualdades impostas pela matriz de opressão, que classifica os corpos por meios dos eixos que cruzam as múltiplas identidades das mulheres.

Reiteramos que reconhecemos que todas as mulheres estão sujeitas à discriminação de gênero, por estarem sob uma estrutura social dura, machista e sexista, entretanto, é preciso pensar que o entrecruzamento e a sobreposição de outras variáveis de suas identidades, como raça, classe, religião, orientação sexual, regionalidade, fazem a diferença no jogo de poder das relações sociais, são combinações que podem expô-las a diferentes tipos de violências e discriminações. Crenshaw (2002) chama a atenção para o fato que a mulher negra é marginalizada racialmente e, por isso, suas experiências e as violências que sofrem diferem das mulheres brancas, mesmo estando ambas em uma posição social marcada pela subordinação de gênero.

Segundo as múltiplas identidades, as mulheres vão se encaixando em subgrupos de maior ou menor vulnerabilidade. Por isso, Crenshaw (2002) adverte que é preciso atenção nas diferentes formas que o gênero intersecta outras identidades e o modo pela qual essas intersecções contribuem para as particularidades das vulnerabilidades de cada subgrupo de mulheres, pois, raça, classe, etnia e gênero são eixos de poder que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, determinando quais mulheres sofreram mais abusos de direitos e desvantagens.

A violência contra as mulheres baseadas na raça ou etnia é, para Crenshaw (2002, p.178), a forma mais danosa de opressão interseccional, por se configurar em uma violação de gênero que gera desigualdades no grupo de mulheres. As cinco entrevistadas, guardadas as proporções, relataram que foram vítimas de diferentes formas de racismo e opressão; seja pela cor da pele ou pelos traços físicos. Tudo isso, por estarem inseridas em um sistema de opressão, em que (Bento, 2002), a branquitude é valorizada e referenciada como padrão de beleza, de intelectualidade, de superioridades. Inclusive nos campos profissional e educacional, apontando que, no grupo de mulheres, os seus corpos são diferenciados, racializados pela classificação a partir de seus fenótipos, assim o eixo de poder raça sobrepõe suas identidades as colocando em desigualdades em relação às mulheres brancas, ao posicioná-las em uma estrutura de opressão e discriminações raciais.

O percurso metodológico foi um intenso desafio, os dilemas, os critérios, as opções e as tensões vivenciadas em tempos pandêmicos ocasionaram demandas para a reformulação e a reorientação, mas os caminhos trilhados fortaleceram o processo investigativo.

As estratégias metodológicas e suas contribuições para a formação pessoal e profissional das professoras da Educação Infantil

Para Dias (2012), a apropriação pelas professoras, dos novos saberes oriundos de cursos de formação — tendo como eixo a categoria raça — ocorre por intermédio da mobilização dos seus conhecimentos, experiências e reflexões sobre os conteúdos abordados.

Sob esse entendimento, indagamos as entrevistas sobre os recursos que elas observaram serem utilizados nos momentos dos encontros de formação. Nesse sentido, elencamos algumas questões nas entrevistas visando melhor compreender esses momentos; especialmente nos encontros presenciais do Núcleo da Regional Leste. Faziam parte das questões a indicação inicial de algumas estratégias metodológicas já consideradas pelos gestores como elementos da constituição de um currículo. Dessa forma, tínhamos de antemão a informação de que o relato de experiência da prática, o estudo teórico, o diálogo com a academia e o momento inicial que antecedia a atividade principal do encontro, marcada por alguma vivência corporal ou artística, chamado pelos participantes e coordenação da formação como o momento “deleite” eram estratégias eleitas pela gestão da SMED, as gerências, denominadas DIRE’s, e coordenadores das regionais para compor o currículo de formação dos Núcleos de Estudos das nove regionais. Restava-nos apenas saber se as professoras também elegeriam essas estratégias como significativas em sua formação.

As respondentes apontaram haver uma preparação da ambiência para acolher as participantes nos encontros de formação da Regional Leste, como uma música ambiente, a exposição de obras literárias com a temática racial e o lanche coletivo.

Havia um combinado para que houvesse um espaço guardado para um café coletivo e, nesse momento,

[...] você tinha uma interação que você tinha com seu colega do lado que trocava ali no momento do café, uma coisa. — Ah eu fiz isso e foi legal. E assim são mil possibilidades, né. Então não tem como sair do entrar e sair do mesmo jeito. (rsrs) Não tem. (Lica, professora de EMEI, entrevista 03/05/2021).

Mediante o relato da professora, compreendemos o café coletivo como uma estratégia que promovia a interação do grupo — a interação é um fenômeno social que se constitui na relação com o outro e envolve a ação de partilhar. Sob essa perspectiva, acreditamos que o café coletivo foi um momento que abriu espaços para que as participantes pudessem estabelecer uma relação de trocas. Outrossim, representava um aproveitamento do espaço e do tempo em que as participantes estavam disponíveis à aprendizagem, em um momento de comunitarismo.

Sob as narrativas das entrevistadas, percebemos que os estilos musicais utilizados no Núcleo estão impregnados dos elementos da cultura afro-brasileira — são músicas que despertam emoções. Para Caetano, Paulino e Santos (2020), a música negra, ou as que trazem marcas africanas, provocam vivências de outras sensações que não são rotineiras, portanto, habitam valores civilizatórios que deslocam as pessoas, a florando sentimentos.

A formação com o tema principal se iniciava com o que as respondentes e membros dos Núcleos de Estudos denominam como “momento *deleite*”, um espaço reservado na formação para a fruição artística,

[...] ali era passado uma contação de história negra ou indígena. Ou uma música ou um vídeo. Sempre tinha uma coisa que, vamos dizer assim, uma parte cultural. Mais artístico cultural né, para depois a gente iniciar realmente os estudos contava com uma apresentação artística ou alguma atividade de natureza cultural africana ou indígena. (Lica, professora EMEI, entrevista 05/05/2021). [...] E você percebe o quanto que isso marcou. E aí Adriana eu fico impressionada.

Lica aponta que o Núcleo de Estudos se preocupa em valorizar e dar visibilidade ao repertório cultural de matrizes africana e indígena em seus encontros formativos, apresentando uma particularidade necessária ao campo de formação para a educação das relações étnico-raciais.

A inclusão do repertório de matriz africana está ancorada na experiência dos afro-brasileiros (Oliveira, 2012, p. 40), daí surge as especificidades da nossa forma cultural⁵⁵ e da composição da nossa tradição⁵⁶, “a incorporação de elementos culturais em contextos diferentes do original implica, naturalmente, em modelos adaptados assumindo versões locais [...]” (Sodré, 2009, p. 9), inclusive com as possibilidades (Sodré, 2009) de um arranjo que pode integrar elementos da cultura indígena e europeia.

Outra estratégia eleita como potente nos encontros de formação foram os relatos de experiências de vida e da prática pedagógica. Bibi (professora de creche, entrevista 06/05/2021) disse que: “Eu vivi a experiência os relatos em que as pessoas falam um pouco da história da vida delas”. A professora Maysa declara que nesse momento:

Ah me sensibiliza porue as vezes as meninas começam a contar né, sobre as experiências e assim, elas choram. (rsrs). E você percebe o quanto que isso marcou. E

⁵⁵ Forma cultural, diz respeito ao escopo cultural presente em qualquer narrativa e espaço passível que lhe dar condições de produção de sentido territorializado, ou seja, o afro-brasileiros reescreve a cultura africana dando sentido ao seu modo de existir e resistir no mundo. É uma epistemologia que está para a ética porque comporta uma atitude frente ao mundo, (OLIVEIRA, 2012, 34-35).

¹² No que diz respeito à tradição, o ponto de partida é a afirmação de que os povos africanos têm uma cultura autêntica que lhes confere um eu particular irredutível ao de qualquer outro grupo (Mbembe, 2001, p. 13), sendo assim, entende-se que os afro-brasileiros tem uma cultura que difere das demais em nosso território

⁵⁶ No que diz respeito à tradição, o ponto de partida é a afirmação de que os povos africanos têm uma cultura autêntica que lhes confere um eu particular irredutível ao de qualquer outro grupo (Mbembe, 2001, p. 13), sendo assim, entende-se que os afro-brasileiros têm uma cultura que difere das demais em nosso território.

aí Adriana eu fico impressionada nessa questão mesmo de perceber a criança sabe. Porque se o professor não percebe isto na criança ali é pra vida toda. você vê que o sofrimento quando as meninas compartilham as situações que elas tiveram foi na infância e hoje adultas elas lembram disso. E ainda sabe...ainda sofrem. Se emocionam. Eu acho que me enriquece nesse sentido assim sabe, de eu ficar atenta. Desse cuidado que eu preciso ter com a criança ali da Educação Infantil para que desde agora, desde cedo. [...] (Maysa, professora em Creche, entrevista, 05/05/2021).

Nessa mesma direção, Dinha expressa a emoção ao ouvir um relato de experiências de vida e o movimento de se pensar a criança negra na Educação Infantil, ao dizer que

[...]fico muito triste sabe, alguns relatos de pessoas que eu acho que não deveriam nem ouvir o que elas ouviam, porque isso é muito comovente pra gente. Pra nossa raça negra, né. É muito comovente. É muitas coisas que acontecem, nós não deveríamos nem ouvir porque isso fere mesmo a alma da gente. [...] E com as crianças, né, elas ainda sofrem muito preconceito, tanto racial como social. [...] Eu vejo tantas crianças sentindo sabe e passando por tantas coisas e que não tem como a gente fazer, no momento alguma coisa por elas. E isso dói. (Dinha, entrevista, 07/05/2021).

Em relação aos relatos de experiências, as professoras, mulheres negras, apontaram-nos como possibilidades de troca e de aprendizagem nos encontros de formação do Núcleo. Maysa e Dinha fazem uma conexão entre os relatos de experiência de vida e as crianças negras com quem atuam. Afirmam que: as crianças também sofrem em função do preconceito racial, expressando em relação a isto um sentimento de impotência — o que lhe causa também dor.

As ideias das respondentes sobre as contribuições do relato de vida na formação vão ao encontro com a pesquisadora Machado, V. (2013, p. 17) que considera que “De todas as histórias a maior e a mais significativa é a das pessoas, simbiose de todas as histórias na vida”.

Uma simbiose que faz parte do pensamento afro-brasileiro, na qual o corpo negro pode representar mais que si próprio e sua subjetividade, “extrapolando a dimensão do indivíduo”, Gomes (2003, p. 79), podendo simbolizar um corpo coletivo, Machado, A. (2014, 2019), um corpo político que representa a luta e a resistência de sua comunidade.

Por isso, as professoras, enquanto mulheres negras, sentiram-se representadas, colocando-se no lugar uma da outra; semelhantes entre si.

Segundo as respondentes, os relatos da prática contam com participantes dos Núcleos, convidados de fora com diferentes experiências e campos do conhecimento, artistas, pesquisadores, lideranças de movimentos sociais. Assim,

se dava trocas entre membros dos próprios Núcleos. Ou até mesmo trocas com membros de outros grupos, eram levados. [...]que a gente mais podia levar para a

nossa prática, em sala de aula, [...]era feito sempre assim ou uma pessoa do próprio Núcleo ou fora, que vinha trazer uma troca[...]. (Lica, entrevista, 03/05/2021).

Dessa forma, os relatos da experiência da prática se constituem em uma estratégia metodológica em que, por meio de trocas e interações entre as professoras participantes dos Núcleos de Estudos e atores externos, possibilitam reflexões sobre a própria prática, a respeito do cotidiano escolar e sobre as questões raciais, inclusive na Educação Infantil. Além disso, favorece rupturas epistemológicas nas lógicas de que o racismo opera no contexto social; por conseguinte, no campo educacional (Castro, 2015; Costa, 2013; Garcia, 2019, Ivazaki, 2018). O que favorece o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente também nos espaços da Educação Infantil.

Nessa direção, as respondentes também destacaram as rodas de conversas e a vivência de campo como estratégias metodológicas robustas nos encontros de formação da regional Leste.

Pudemos verificar que a roda de conversa provê uma relação mais horizontal, possibilitando o diálogo nos encontros de formação ao escutar Mari explicar que a participação das professoras da Educação Infantil acontece de forma mais efetiva nesse formato formativo.

Ao ser interpelada sobre a sua fala “que as professoras de Educação Infantil têm pouca participação nos momentos dos relatos de experiência”, Mari faz uma pausa e diz: “É, espera aí... É! Não é que eles não abrem muito espaço, tem a roda de conversa — todo mundo tem o direito de falar e tudo [...]. É! A gente participa mesmo é na roda ali de conversa [...]. (Mari, entrevista, 13/05/2021), apontando que as rodas de conversa se constituem em um momento em que todos têm a oportunidade de falar.

Pudemos verificar o sentimento de coletividade que a circularidade promove em um importante momento de roda de conversa contado por Mari. Ela nos contou haver

uma roda de conversa com 3 indígenas. Eu lembro que até a gente foi para fora porque eles não conseguiam ficar dentro da sala fechada. Foi muito legal porque a gente fez a roda de conversa lá fora. Ao ar livre. Lá na praça da estação. Então assim foi muito legal também (Mari, entrevista, 13/05/2021).

A partir da fala da Mari, entendemos que a roda de conversa realizadas nos encontros dos Núcleos abre possibilidades para que as histórias das populações negras e indígenas — que tiveram suas histórias invisibilizadas e silenciadas — sejam contadas por eles.

De acordo com Petit (2015, p. 127), por sermos pessoas que nos afirmamos na relação comunitária, o princípio de circularidade permite uma relação entre as pessoas, tempos e com

o mundo, que os interconectem. Por isso, precisamos valorizar a integração que a circularidade nos proporciona.

Nessa mesma direção, Trindade (2006) reitera que a questão da roda e da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, por isso, “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade” [...], (Ibidem, [2005?], p. 34) e a horizontalidade.

No que se refere a vivência de campo, Maysa apontou que a visita de campo foge ao convencional ao dizer “saí do prédio”, e extrapola: “são os Núcleos se apropriando dos espaços da cidade para promover a aprendizagem de forma criativa e prazerosa”, ao dizer que

elas procuram espaços da cidade que são muito bacanas. Tem as formações lá no Museu de Artes e Ofícios, nosso Deus eu vou em todas. Teve lá e ... aí sai da regional, né. Ali do prédio da regional e vai nesses espaços da cidade que é muito legal. Eu lembro que a gente fez lá, a gente fez também no museu no circuito da Liberdade. (Maysa, entrevista, 05/05/2021).

Os elementos culturais afro-brasileiros e indígenas expostos nos espaços “museais” contam história e guardam memórias, portanto, pode possibilitar que as participantes do Núcleo ampliem seu repertório cultural sobre a cultura negra e indígena, pois “são artefatos civilizatórios do patrimônio material e imaterial desse legado, os valores veiculados por uma filosofia negra baseada na sabedoria dos ancestrais [...], (Petit, 2015, p. 163).

Os conteúdos trabalhados como uma estratégia de formação também foram percebidos pelas respondentes. Bibi acredita que “o Núcleo dá essa oportunidade para a gente estar aprofundando na história, né. Na origem. Na história do negro, na origem” (Bibi, professora Creche, entrevista, 06/05/2021).

Bibi também toca na questão de elevar a autoestima da população afro-brasileira, ao dizer que “a gente tem que valorizar a nossa cor”. Nesse sentido, Gomes (2020) entende que:

O corpo localiza-se em um terreno social subjetivamente conflitivo. Ao longo da história, ele se tornou um emblema étnico. [...] ele 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 veículos de comunicação. (Gomes, 2020, p. 250).

Os sinais diacríticos, como cabelo, cor de pele, nariz, ainda são usados como formas de identificar e “racializar” os corpos negros. Para a autora, a discriminação racial que atravessa as relações de poder na sociedade produzem sentimentos nos afro-descendentes como baixa autoestima, negação, rejeição do seu pertencimento étnico-racial, assim: “ver-se e aceitar-se negro, implica, sobretudo, a ressignificação desse pertencimento étnico/racial no

plano individual e coletivo” (Gomes, 2020, p. 254), logo, é preciso trabalhar a identidade negra sob os eixos que intersectam as identidades das professoras como a raça, gênero, crença, religiosidade (Crenshaw, 2002).

Nesse sentido, Mari explica que apreendeu conhecimentos sobre as religiões de matriz afro-brasileira nos encontros do Núcleo, a partir do processo histórico da colonização do Brasil, discorrendo, em sua fala, uma indignação em relação a esse processo perverso que forjou a discriminação dessas religiões.

As percepções que as entrevistadas tiveram sobre os conteúdos tratados nas formações sinalizam que eles têm a intencionalidade de provocar reflexões críticas sobre as histórias e culturas dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, no sentido de que as professoras possam construir seus saberes sobre a educação das relações étnico-raciais sob a perspectiva da interculturalidade.

Para erradicar o racismo, faz-se necessário contar a história por uma perspectiva intercultural, que critique o padrão de saberes construídos na colonialidade do saber, indo a contrapelo dessa forma de opressão, valorizando os conhecimentos dos afro-brasileiros e indígenas, saberes que, aliás, são desconsiderados pelo racismo epistêmico.

Outra estratégia metodológica destacada pelas respondentes foram os recursos humanos. Elas apontaram as pessoas que realizam as formações, sendo a gestoras da GERER; coordenadora do Núcleo; convidados externos; as professoras que fazem os relatos de experiências da prática; as ferramentas tecnológicas como audiovisual e obras literárias com a temática racial.

Na cultura afro-brasileira (Oliveira, 2012, p. 12), “a pessoa é uma síntese dos elementos que compõe o universo, é o resultado da integração” de todos os seres vivos que vivem conectados. Dessa forma, a pessoa é o fio condutor que liga e leva os conhecimentos por meio da oralidade, da história falada, porque a cultura afro-brasileira é criada na cooperação com o outro. E é nesse processo de socialização que as identidades subjetivas e coletivas são tecidas (Oliveira, 2012, p. 12).

Petit (2015) confirma que usar o recurso humano nas formações de professores como uma estratégia metodológica é estar em sintonia com o pensamento afro-brasileiro ao dizer que:

Em subgrupos e em coletivos maiores é que se atinge de modo geral maior heterogeneidade e riqueza de ideias, noções e conceitos, permitindo assim problematização e, sobretudo, a construção de relações comunitárias, algo muito valioso na cosmovisão africana, uma vez que eu só existo por meio dos outros, ou seja, alimento-me do convívio e da troca. A educação precisa dessa dimensão espiritual para gerar afetos transformadores (Petit, 2015, p. 182).

É na interação, nas relações horizontais de trocas, que a pessoa transmite seus saberes ao grupo, e com ele aprende, dado que a forma de ensinar e aprender da cultura afro-brasileira se dá no coletivo! Sendo atravessada pelo afeto e pelo respeito ao outro.

As palestras, seminários e assembleia foram evidenciadas pelas respondentes como uma estratégia que possibilita a troca e o diálogo entre atores externos, como pesquisadores e academia. Nesse sentido,

[...] o Núcleo foi ganhando outras potências. Foi agregando aí a academia que foi trazendo também outras experiências pra gente[...]. Então ele foi trazendo um outro olhar também da pesquisa para dentro do Núcleo sabe. E que foi muito enriquecedor, né, porque a gente começou a ter acesso a outras linhas de pesquisa e outras visões para além da prática, né. Dos relatos de prática. (Lica, entrevista, (03/05/2021).

Esses momentos de diálogo entre a academia e professoras também se conectam com a perspectiva da interculturalidade por possibilitar que a academia reflita sobre o mecanismo que incorporou diversas histórias culturais em um padrão de poder; impondo uma “hegemonia de controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento, da produção de conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121), excluindo importantes saberes tradicionais e culturas dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos da academia.

Outra questão apontada pelas respondentes foi a existência do silenciamento das questões raciais nas instituições de Educação Infantil; há resistência de colegas perante essa temática — os quais negam a existência do racismo. A partir das narrativas das entrevistadas, compreendemos que ainda paira o discurso do mito da democracia racial nas instituições de Educação infantil, escamoteando as diferentes formas que o racismo reverbera nos ambientes escolares.

Diante disso, as respondentes consideram os Núcleos como um ambiente formativo que promove a comunicação no e com o coletivo, favorecendo as trocas e diálogos. Elas afirmam que os encontros formativos favorecem a construção de concepções a respeito da temática racial, dão coragem para o enfrentamento das tensões que a temática étnico-racial causa no ambiente escolar devido ao mito da democracia racial, silenciamento e negações. Elas declararam que perderam o medo de se posicionar politicamente perante aos debates que envolvam o tema étnico-racial. Apontaram, também, que as formações são enriquecedoras, porquanto ampliam-lhes o repertório teórico e pedagógico, robustecendo conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento de práticas antirracistas com as crianças pequenas. Notamos, ainda, que a expressão “dar coragem” foi recorrente nas falas das entrevistadas, quando se referiam aos Núcleos, tal expressão atravessa as compreensões que as professoras

têm em relação às contribuições dos encontros formativos dos Núcleos nas suas formações; tanto no campo profissional como pessoal.

A partir das narrativas das entrevistadas, compreendemos que esses encontros formativos contribuem para a formação profissional e pessoal das participantes, contudo, afetam cada participante de uma maneira diferente: a depender do seu estágio de conhecimento e envolvimento com as questões raciais, das suas subjetividades e experiências. Para algumas, a formação serve para sensibilizá-las, para outras, em vista de as fortalecerem-nas não apenas enquanto mulher e negra, mas também no robustecer de suas ações; para outras, ainda, servem como aprofundamento dos conhecimentos e saberes de suas ações. E temos, além disso, que considerar que as formações têm de lidar com aquelas pessoas resistentes à temática étnico-racial

Considerações Finais

Como dito, os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais oferecem formação em rede, apresentando uma estrutura organizacional comum, por isso, ao revelar os dados da Regional Leste, pudemos ter uma noção de como as demais regionais funcionam.

As estratégias metodológicas que compõe o currículo do Núcleo de Estudos apontam para uma busca de rompimento com as lógicas de que o racismo opera no contexto social e, por conseguinte, no campo educacional, com o mito da democracia racial ao reconhecer a existência do racismo e das desigualdades sociais. Dessa forma, as estratégias metodológicas utilizadas nos encontros de formação apontam esforços para que se rompa com o racismo epistêmico, o qual privilegia um conhecimento único, desprezando os conhecimentos das populações negras e indígenas e das demais camadas populares (Oliveira, L, 2018), ao valorizar outros conhecimentos — inclusive os que são construídos na prática e nas experiências de vida, favorecendo o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente nos espaços da Educação Infantil.

O estudo com mais profundidade do Núcleo de Estudos da Regional Leste de Belo Horizonte nos revelou que as africanidades brasileiras foram colocadas em evidência e orientaram os encontros formativos dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais, apontando um currículo específico que emerge na formação de professores para a Educação das relações étnico-raciais. Indicando que seus encontros formativos são organizados sob um currículo cuja perspectiva é de uma pedagogia que logra desconstruir ideias equivocadas da história e cultura dos africanos, afro-brasileiros forjadas pelo racismo estrutural e epistêmico.

Os relatos das respondentes nos indicaram que os Núcleos de Estudos se debruçam em ações para mobilizar, sensibilizar e instrumentalizar as professoras para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos das escolas da RME/BH.

A potência do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais no campo de formação de professores para a educação étnico-raciais evidencia sua relevância como um eixo da política pública da cidade de Belo Horizonte/MG para a erradicação do racismo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

ALMEIDA, Ana Nunes. Para Uma Sociologia da Infância Jogos de olhares, pistas para a investigação. Portugal, Lisboa: Ed. Imprensa de Ciências Sociais, junho 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural: feminismos Plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence: Análise de conteúdo. capa de Edições 70, Ltda. depósito legal nº 93118/95-ISBN; 972-44-0898-1 Lisboa Portugal Presses Universitaires de France. 1997.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.917**, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Poder Executivo - Secretaria Municipal de Governo. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 9934**, de 21 de junho de 2010. Regulamentada pelo Decreto nº 14.132/2010, dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial, cria o conselho municipal de promoção da igualdade racial e dá outras providências. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/conselhos/igualdade-racial>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BELO HORIZONTE. Lei orgânica do município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, 21 mar. 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-orgânica-belo-horizonte-mg>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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: SECAD/ME, 2004. Disponível: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488171 Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. **Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências**. Poder Executivo - Secretaria Municipal de Governo. Disponível em:

https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/leiordinaria/2016/1092/1_0917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Projeto Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/l_012711.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil**. 2015. 139 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uninove.br/handle/tede/1173>. Acesso em: 09 set. 2022.

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

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação**. 2013. 234f. Tese (Doutorado — Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7654>. Acesso em: 09 set. 2022.

CRENSHAW, Kimberley. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo. **Rev. Estud. Fem.**, n. 10, vol. 1, Jan 2002. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 09 set. 2022.

DEL PRIORI, Mary. “O Brasil é um país racista?” “Não. — O tempo não para”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 nov. 2006.

DEL PIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 444 p.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, vol. 51, p. 661-674, 2012. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275/27524689010>. Acesso em: 08 set. 2022.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte, 2. ed. Autêntica, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FEITAL, Lisa Minelli. **A Promoção da Igualdade Racial e a Política de Formação dos Professores da Educação Infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado) — Mestrado Profissional e Docência da Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação. 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 336 p.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP).** 2019. 141 f. Dissertação (mestrado) — Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7754301. Acesso em: 09 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** 1. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº10.639/03: breves reflexões. In: **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres/ [organização Ana Paula brandão],** Rio de Janeiro, Fundação roberto marinho, 2010b (A cor da cultura v. 4), p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 3. ed. ver. amp.; 1 reimp, Belo horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades),

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, n. e197406, vol. 34, p. 342018;3. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves: O desafio da diversidade. In: GONÇALVES & SILVA, Beatriz Gonçalves e Silva (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.11-26.

IVAZAKI, Ana Cláudia Dias. **Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores.** 2018. 196f. Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2945>. Acesso em: 01 set. /20212.

KRAMER, Sônia (Org.). **Estudos da infância: Gestão e formação.** São Paulo, ártica, 2008.

LEAL, Mariele Ferreira. **do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras (es) da educação infantil'** 2017. 218 f. Dissertação (mestrado) — Mestrado Profissional em políticas públicas e gestão educacional. Universidade Federal de Santa Maria, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15514>. Acesso em: 01 set. 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana: Ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento: Problemata: **R. Intern. Fil.**, vol. 10, n.2, 2019, p. 56-75. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v11012.49118>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear revista de educação ciência e tecnologia**, Canos, vol. 3, n. 1, p. 1-20, 2014.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16783>. Acesso em: 30 set. 2022.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores**: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2016. 117 f. Dissertação (mestrado) — Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Maria, Rio de Janeiro. MBEMBE, Schille. As formas africanas de auto-conscrição. **Revista Estudos afro-Asiáticos**, Ano 23, n. 1, p. 171-2019, 2001.

MUNNGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira africana. **Revista sul-americana de filosofia e educação**, n. 18, p. 28-47, maio/outubro/2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagoria**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral africana na Formação de professoras e professores-Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2015.

QUEIROZ, Wilson. **De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007**. 2012. 381 p. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250940>. Acesso em: 10 set. 2022.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências: perspectivas latino americanas. CLACSO, 2005, p. 117-142
http://biblioteca_virtual.clasco/sur-sur/20100624103322/12_quijano.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. In: **A cor da cultura adorno de Textos**, 2006, p.11-18.

SODRÉ, Jaime: EXU- A forma e a função. **Revista Vera Cidade**, ano VI, n. 5, p. 1-11, outubro/2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Em busca da cidadania plena. In: **A cor da cultura caderno de Textos**, 2006, p.11-18.

TRINIDAD, Cristina Teodoro: Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação Infantil. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011. p. 119-135.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS AÇÕES DOS/AS GESTORES/AS NA/PELA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Cecília Maria Vieira
Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília
ceciliavieira70@gmail.com

Rachel Benta Messias Bastos
Professora do Instituto Federal de Goiás
rachel.bastos@ifg.edu.br

Tháís Regina de Carvalho
Professora da Universidade Federal de Goiás
decarvalho@ufg.br

Gestão educacional na/pela luta antirracista

Imersos/as no contexto histórico e social do Brasil, abordar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nos mais diversos espaços e com diferentes sujeitos, torna-se um movimento essencial para a luta antirracista. Nessa direção, o presente texto tem como intuito enfatizar os aspectos referentes aos desafios e papel da equipe gestora no processo de implementação de políticas e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Ao focar nosso estudo nas especificidades da ERER na gestão educacional, é necessário assinalar que a discussão sobre disputas, poder e tensionamentos está presente de maneira significativa, haja vista que: problematizar sobre as relações raciais na nossa sociedade significa romper com os ciclos de privilégios e silenciamentos perante o racismo e desigualdades raciais. Além disso, conforme Ângelo de Souza (2014), a gestão não é um espaço neutro e está atrelada à efetivação da política. Para o autor:

[...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levar os demais a agirem como elas pretendem. [...]. A gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza. (SOUZA, 2014, p. 15).

Portanto, a gestão educacional é fundamental no cotidiano das unidades educativas, sendo necessário que os princípios de uma gestão democrática sejam considerados, assim como que os sujeitos que ocupam esse espaço compreendam as suas responsabilidades enquanto agentes transformadores.

Em especial, no que diz respeito a uma educação antirracista, Thaís Carvalho (2013) constatou que o envolvimento e o comprometimento da gestão, tanto do sistema de ensino quanto da unidade de educação infantil, podem ser salientados como um dos diferenciais nas proposições e execução das políticas de promoção da igualdade racial em uma rede municipal de ensino. Dessa forma, é possível reafirmar a importância da gestão no processo de implementação da Lei n.º 10639/2003 (BRASIL, 2003), a qual também compõe as atribuições da gestão, já que se trata de uma alteração no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino. Sendo assim, esses sujeitos também precisam participar de momentos formativos que favoreçam a compreensão da inserção da EREER nas suas demandas diárias.

Este é um desafio que se constitui como uma tarefa árdua, pois envolve problematizar sobre o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2012) e buscar estratégias para a superação do mesmo. Lélia Gonzalez (2020, p. 185) aponta que: “O racismo, enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses.”

Nessa direção, é pulsante a ruptura da reprodução de relações raciais que se manifestam de modo hierárquico, desigual e assimétrico. Para que isso ocorra, o Movimento Negro atua enquanto um dos principais agentes ao questionar, denunciar, bem como realizar proposições por meio da produção de saberes. Em acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p.24, o Movimento Negro é “[...] um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira [...].”

Enfatizando a agência do Movimento Negro também vale mencionar a participação desses sujeitos no processo de produção dos documentos orientadores para o trabalho pedagógico com a EREER na educação básica, dentre eles destacamos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004); Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009); Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial (BRASIL, 2012). Tais materiais contam com subsídios que favorecem o

entendimento de que todos/as os/as envolvidos/as no cotidiano educacional são responsáveis pela efetivação de uma educação antirracista.

No tocante à gestão, torna-se perceptível o seu papel tanto na proposição quanto no acompanhamento das ações que almejam contemplar a EREER. Conforme Brasil (2012),

A gestão de um ambiente educativo que tem como objetivo educar para a igualdade racial não é tarefa de uma pessoa só. As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, diretores, coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola. (Brasil, 2012, p. 13, grifo nosso).

Portanto, o trabalho com a EREER não se restringe à prática docente, sendo primordial que a gestão educacional atue de modo direto por meio de ações intencionais que proporcionem as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação antirracista desde a primeira etapa da educação básica.

Essa perspectiva, fomenta reflexões sobre as estratégias e recursos que vêm sendo recorridos em âmbito da gestão para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, a partir da defesa de que o trabalho com a temática não pode ser reduzido à execução de propostas isoladas. Nesse sentido, enfatizamos a relevância e necessidade de estudos que tenham como foco compreender as ações desenvolvidas em âmbito da gestão educacional. Considerando o exposto, a presente produção textual apresenta como objetivo: analisar as ações realizadas pela equipe gestora dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), integrantes da rede municipal de educação de Goiânia, no que se refere à educação das relações étnico-raciais.

Este estudo é um recorte da pesquisa em andamento intitulada: “Educação das relações étnico-raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia”, a qual vem sendo desenvolvida desde o ano de 2020 em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Goiás — Campus Goiânia Oeste. O objetivo da pesquisa é: analisar as práticas pedagógicas da educação infantil, em especial as direcionadas às creches (zero a três anos) da rede municipal de educação de Goiânia, no que se refere às ações que visam abranger a educação das relações étnico-raciais. Para isso, estão sendo realizadas análises documentais, levantamentos bibliográficos e aplicação de questionários junto a docentes e equipe gestora.

Neste texto, abordaremos a respeito das análises preliminares dos questionários aplicados às gestoras de cinco Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de

educação de Goiânia no segundo semestre do ano de 2021. Dentre as respondentes estão as diretoras e as coordenadoras pedagógicas, totalizando, nessa primeira etapa da pesquisa, seis participantes. O questionário está organizado por eixos, os quais contemplam aspectos sobre: Perfil da/o respondente; Atuação; Concepção de educação das relações étnico-raciais na educação infantil; Formação continuada; Acervo; Aspectos administrativos e pedagógicos (somente para a direção); Trabalho pedagógico (somente para a coordenação pedagógica). Dentre esses aspectos, este texto apresentará a análise referente aos seguintes itens das respondentes diretoras e coordenadoras pedagógicas: “Perfil da/o respondente; Atuação; Concepção de educação das relações étnico-raciais na educação infantil”. E, especificamente, também apresentará a análise de dados relacionadas ao item “Aspectos administrativos e pedagógicos” das respondentes ocupantes do cargo de direção da unidade de educação infantil.

Adiante, iremos expor um debate sobre o papel da gestão na defesa do direito de uma educação antirracista. Logo, apresentaremos as primeiras análises dos dados coletados a respeito da inserção da EREER em âmbito da gestão com intuito de identificar e compreender as possibilidades, bem como os desafios e caminhos a serem trilhados para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 na educação infantil.

A defesa do direito de uma educação antirracista como justiça: a função da gestão democrática

Há um consenso que uma gestão profissional, qualificada e democrática na educação básica é fundamental para garantir que os espaços educacionais promovam os direitos à educação e o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. O primeiro passo nessa direção é o compromisso de conhecer, agir e mudar, conforme destacam Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Carvalho e Hédio Silva Júnior (2011), é um processo que envolve, sem dúvida, conhecer a legislação da EREER, a história do povo negro, suas lutas e resistências e a herança ancestral dos povos africanos. As autoras e o autor enfatizam ainda que o compromisso de educar para igualdade racial deve ser de toda a gestão e um projeto de toda comunidade escolar.

Evidentemente, efetivar esse compromisso por parte da gestão significa estar atento/a ao compromisso ético e político circunscrito na proposta política pedagógica da instituição. O

parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 02/2009 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) destaca que:

- [...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
- a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
 - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
 - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p. 20).

A legislação destaca o papel relevante dos coletivos na elaboração da proposta política pedagógica que enxerga o currículo como um conjunto de práticas pedagógicas, que orientam e colaboram cotidianamente nas intuições para organizar, planejar e avaliar práticas promotoras da igualdade racial. Para dar centralidade a essas práticas na educação infantil, é indispensável entender que: estamos enfatizando um processo, que começa com a gestão democrática, passa pelos/as profissionais da instituição e parcerias com as famílias e a comunidade. Tudo isso permeia os processos formativos que auxiliam na elaboração de propostas embutidas do compromisso de “conhecer, agir e mudar” (Brasil, 2012).

Indubitavelmente um verdadeiro dilema, uma vez que a maioria das instituições ainda atua pedagogicamente orientada com propostas eurocentradas, com uma visão folclorizada das populações negras e indígenas, e ainda marcadas pelo compasso de datas comemorativas. Em corroboração a essas ideias, Lélia Gonzalez (1982, p. 3) afirma que “Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.”

Outro entrave desta natureza, destaca Cecília Vieira (2011), é justamente romper com este epistemicídio da história única e do silenciamento sobre as questões étnico-raciais nos espaços educacionais. Sua pesquisa instiga os/as gestores/as a criar estratégias para pensar a superação dos silenciamentos sobre o trato das subjetividades das crianças e incluir o princípio da diversidade étnico-racial nas práticas da gestão educacional de maneira cotidiana. Pondera, ainda, que o silenciamento colabora para a continuidade e a manutenção do racismo em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais entre negros, indígenas e brancos.

Romper com esse silenciamento possibilita reeducar para as relações étnico-raciais, realizar a desconstrução de estereótipos e desenvolver práticas pedagógicas promotoras da

igualdade racial com vistas à conquista de relações mais justas e democráticas para todas as crianças. Coaduna com seu pensamento Eliane Cavalleiro (2006), quando afirma:

O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior. Em muitas situações, encontramos nas escolas educadores e educadoras que dizem (e se sentem) compromissados com o seu fazer profissional, mais que se mostram cegos para as suas ações, principalmente quando são analisadas as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar no cotidiano escolar [...] são muitos os profissionais da escola que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem as atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Um olhar atento e preocupado para as relações estabelecidas na escola, porém, flagra tratamentos diferenciados em função do pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação pode ser considerada uma atitude antieducativa, que concorre para difusão e permanência do racismo na nossa sociedade (CAVALLEIRO, 2006, p. 87-88).

Nessa direção, conforme afirmamos anteriormente, os/as gestores/as da Educação Infantil tem um papel diferenciado. Contudo, estes/as precisam encarar o dissabor advindo da resistência, as dificuldades de vencer os silenciamentos e esses desafios estão intrinsecamente relacionados à invisibilização e à naturalização da desigualdade racial brasileira, o que permite solidificações e resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar e enfrentar as práticas racistas presentes no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2006).

Recapitulando, romper com esses processos tão naturalizados significa incluir nas propostas político-pedagógicas a promoção da discussão antirracista e sua legislação enquanto uma das tarefas dos/as gestores/as, profissionais, famílias e parceiros/as. O silêncio que perpetua no espaço escolar precisa ser planejado para ser cessado, o que envolve pensar o material pedagógico, o universo semântico e a minimização dos efeitos do racismo.

Marly Silveira (2002, p. 35) destaca algumas pistas ou estratégias de uma educação comprometida com a diversidade que apresentamos sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias da educação para a diversidade étnico-racial

1. A ênfase na autorreflexão sobre a atuação na escola, sobre o quanto aprendem com as crianças, ou seja, a pressuposição de que as professoras de instituições de educação infantil podem e devem sentir-se educadoras no sentido amplo da palavra;
2. A atenção para o fato de que educadores e gestores sempre podem estar posicionados em relação aos grupos discriminados em razão de seus preconceitos e/ou de seus próprios pertencimentos, inclusive eventuais privilégios simbólicos e materiais decorrentes da condição de ser identificado como branco;
3. O reconhecimento da alienação provocada pela força do mito, ou seja, a possibilidade de que o mito da democracia racial brasileira ainda esteja presente na ideia de diversidade da política curricular para o ensino fundamental;

4. O reconhecimento da discriminação institucional como elemento fundamental. Instituições foram feitas para se conservar – resistem a mudanças. Processos de sensibilização e formação sem mudanças nas estruturas avançam mais lentamente – a criação de regras institucionais para o cotidiano das instituições pode ajudar muito;

5. As possibilidades mobilizadoras de crítica e ação social, por meio de conceitos que ainda guardam esse potencial, tais como igualdade, liberdade, cultura e outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), com aportes de Silveira (2002, p. 35).

Embora passadas duas décadas, as estratégias mencionadas por Marly Silveira (2002) se mantêm pertinentes e necessárias. Assim, o Quadro 1 nos ajuda a matutar sobre o que Grada Kilomba (2019) chama atenção para descolonizar o conhecimento, e nos indica que os/as gestores/as e professores/as a despeito de raça, classe e gênero, precisam refletir sobre suas subjetividades e como estas afetam as dinâmicas do seu trabalho. Trata-se de reconhecer os impactos do mito da democracia racial como um fator operante na manutenção do racismo institucional, no silenciamento das subjetividades negras e não negras nas propostas curriculares e na organização dos coletivos para promover uma educação emancipadora e transgressora, como propõe bell hooks (2017): que consiga lutar por um projeto educacional emancipatório com vistas a exercer a justiça curricular defendida por Nilma Lino Gomes (2019).

Para Nilma Lino Gomes (2019), lutar pela democracia é lutar por um projeto educativo emancipatório, o que inclui colocar a infância negra e pobre no currículo. Uma gestão emancipa quando faz a articulação entre raça, classe e gênero como princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas propostas — de maneira libertadora e afirmativa — nos currículos e nas práticas pedagógicas. Essa ação vem precedida da compreensão de que:

Construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos significa compreender os sujeitos da educação inseridos no mundo. O direito à saúde, ao trabalho e à segurança estão intrinsecamente articulados à educação. Se eles falham, também falhará a educação. Se a ausência da garantia desses direitos afeta todos os sujeitos da educação em toda e qualquer categoria de idade, a infância será a mais prejudicada. E se a infância será a mais prejudicada, sofrerão ainda mais as crianças negras pela já constatada vivência do racismo e da confluência das desigualdades, das injustiças e seus impactos que recaem sobre a sua diferença racial inscrita na pele, no corpo, na ancestralidade. (GOMES, 2019, p. 1024).

Seguindo a perspectiva de Nilma Lino Gomes (2019), enfatizamos que os apontamentos realizados pela autora precisam ser considerados pela gestão educacional na defesa do direito de uma educação antirracista. A seguir, apresentaremos as análises dos

dados coletados junto às gestoras — diretoras e coordenadoras pedagógicas — de unidades de educação infantil da rede municipal de educação de Goiânia.

Gestoras – diretoras e coordenadoras – e as ações da educação das relações étnico-raciais

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), a gestão democrática se caracteriza como um dos princípios do ensino, a qual deve ser estabelecida e normatizada pelos sistemas de ensino. Em cumprimento a esta legislação nacional, a gestão educacional tem como procedimento e concepção, a organização democrática — administrativa e pedagógica — caracterizada pelos processos coletivos de participação e decisão social, haja vista a relação intrínseca da educação e sociedade.

Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2020, n.p.).

Nesta lógica, a ocupação de cargos nas unidades de ensino da rede municipal de Goiânia ocorre mediante a instauração de um processo eleitoral, ou seja, de eleição direta na qual os servidores/as, discentes (maiores de 12 anos) e pais e/ou responsáveis elegem seu representante, especificamente a direção, conforme o documento Regulamento das Eleições de Diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais, a Resolução CME nº 121, de 14 de novembro de 2017.

Esta forma de definição da gestão das unidades de ensino não é neutra e está regulamentada pelas políticas da educação. Essa gestão é considerada pelos movimentos sociais como a efetivação de processos democráticos por garantir a participação e ação de todos/as os/as envolvidos/as, com a finalidade de:

Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).

Este procedimento e entendimento de análise das transformações da gestão em ações constitui a investigação e estudo dos dados referentes à aplicação dos questionários da pesquisa mencionada anteriormente, a saber: Educação das relações étnico-raciais e crianças de zero a três anos: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia. O

foco é investigar sobre a atuação das gestoras educacionais — diretoras e coordenadoras — em relação à efetivação da legislação antirracista, especificamente a Lei n.º 10.639/2003.

Os dados dessa análise são provenientes das respostas de 06 (seis) participantes gestoras — direção e coordenação pedagógica —, cujo perfil das respondentes e a atuação profissional estão descritas nas sínteses apresentadas nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Perfil das respondentes gestoras (diretoras e coordenadoras).

Gestoras/cargo	Formação acadêmica	Raça/cor	Identidade de gênero	Idade
Diretora 01	Pedagogia	Branca	Mulher cisgênero	52-57
Diretora 02	Pedagogia e Filosofia	Branca	Mulher cisgênero	34-39
Diretora 03	Pedagogia	Branca	Mulher cisgênero	40-45
Coordenadora 01	Pedagogia	Preta	Mulher cisgênero	34-39
Coordenadora 02	Pedagogia	Branca	Mulher cisgênero	40-45
Coordenadora 03	Pedagogia	Parda	Mulher cisgênero	40-45

Fonte: as autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

O perfil das respondentes indica que todas as gestoras são formadas em Licenciatura em Pedagogia, exceto uma que possui também outra formação, a Filosofia. As gestoras têm, em sua maioria, idade acima de 40 anos e, majoritariamente, elas declararam como de cor/raça “branca” e, como identidade de gênero, a definição “mulher cisgênero”. O gênero é uma ferramenta analítica oriunda dos movimentos interseccionais de construção social, histórica e biológica, conforme explica Guacira Lopes Louro (1997).

O gênero compõe os entrecruzamentos da relação cor/raça. Historicamente, as mulheres brancas ocuparam os cargos de gestão na educação e em outros *lôcus* sociais. Distintamente desta realidade, Lélia Gonzalez (2020, p. 88) afirma que “[...] quatro quintos da força de trabalho negra têm uma inserção ocupacional caracterizada por baixos níveis de rendimento e de escolaridade”. Refere-se ao racismo estrutural que reproduz a dominação e as ideologias políticas da colonialidade (Almeida, 2019).

Dada a natureza contraditória que institui socialmente essa compreensão sobre a raça/cor, torna-se necessário, nesta análise, a seguinte definição estabelecida por Nilma Lino Gomes (1995):

raça não é usado com um sentido reduzido e tradicional, ou seja, que os agrupamentos sociais com características biológicas semelhantes, geralmente transmitidas por hereditariedade e que são visíveis a olho nu como: a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros são superiores ou inferiores entre si. Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e

culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. (Gomes, 1995, p. 49).

Portanto, a raça é compreendida como uma categoria lógica-histórica. Dando continuidade na análise do perfil das respondentes, destacam-se os elementos da atuação profissional: o tempo de serviço na rede municipal; o tempo de serviço nos Centros Municipais de Educação Infantil; o ano que assumiram o cargo de diretora e coordenadora pedagógica; e a identificação dos/as profissionais e das crianças em relação a/à cor/raça.

Quadro 3 – Atuação profissional das respondentes gestoras (diretoras e coordenadoras).

Gestora/cargo	Tempo serviço/Rede Municipal Goiânia	Tempo serviço/Centro Municipal de Ed. Infantil	Ano que assumiu o cargo de gestão	Identificação dos/as profissionais – cor/raça	Identificação das crianças – cor/raça
Diretora 01	29	21	2020	Branca Preto Pardo	Branca Preto Pardo
Diretora 02	13	13	2018	Branca Preto Parda	Branca Preto Parda
Diretora 03	11	16	2020	Parda	Parda
Coordenadora 01	10	05	2021	Branca Preta Parda	Branca Preta Parda
Coordenadora 02	05	05	2019	Parda	Parda
Coordenadora 03	16	16	2020	Parda	Parda

Fonte: as autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

Os dados da atuação profissional e identificação racial constituem elementos essenciais da teorização da diversidade étnico-racial na/pela gestão e prática antirracista. A identificação está relacionada ao entendimento sobre a “identidade”, que significa na epistemologia negra: ancestralidade-geracional, história-memória, pertencimento-reconhecimento e eu-outro. Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Carvalho e Hédio Silva Júnior (2011, p. 79) explicam que a “identidade é a característica central do sujeito, formada a partir da assimilação ou da apropriação, em momentos-chave de seu desenvolvimento, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam”.

A identidade é um direito essencial da pessoa humana e sua constituição está vinculada aos grupos e com próprio corpo num processo de construção de si e do outro (Bento; Carvalho; Silva Júnior, 2011). Em relação à identidade étnico-racial dos profissionais e das crianças, segundo às gestoras, a maioria dos sujeitos pertencentes às unidades de ensino

são “pardos/as”. Esta definição é algo complexo e oriundo da formação do povo brasileiro através dos processos histórico-coloniais da miscigenação no nosso país.

Kabengele Munanga (2004, p. 52) afirma que é realmente complexo definir quem é negro/a no Brasil, principalmente quando a temática em debate se refere às cotas raciais-sociais. Sobre as definições:

Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.

Associada à essa definição e à discussão dos processos históricos-políticos da miscigenação brasileira e a luta antirracista, tornou-se fundamental nesta investigação da pesquisa, indagar as gestoras — diretoras e coordenadoras — sobre a concepção de educação das relações étnico-raciais na educação infantil. As respondentes apresentaram as seguintes argumentações, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Respostas das gestoras — diretoras e coordenadoras — sobre a compreensão de educação das relações étnico-raciais.

Questão	Gestoras	Respostas
O que você compreende por educação das relações étnico-raciais na educação infantil?	Coordenadora Pedagogia 01	Que as crianças devem aprender que todas as pessoas são diferentes, que existem raças diferente e que todas são especiais. Trabalhar o respeito e a valorização do ser humano independente do que ele seja!
	Coordenadora Pedagogia 02	E uma ação educacional de atendimento direto à população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação.
	Coordenadora Pedagogia 03	Garantir que a criança tenha de si e do outro uma concepção positiva de ser humano, independente da raça/etnia, construindo com a criança, em grupo momentos de interação, estudo de acordo com a faixa etária, propiciando eventos que promovam a união do coletivo em torno do tema.
	Diretora 01	Compreendo como a Educação que valoriza, respeita a cultura afrodescendente. A temática étnico-racial na educação infantil é muito importante e faz parte no nosso Projeto Político Pedagógico, visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele.
	Diretora 02	Compreendo como a Educação que valoriza, respeita a cultura afrodescendente. A temática étnico-racial na educação infantil é muito importante e faz parte no nosso Projeto Político Pedagógico, visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele. É abordar as diferenças entre os grupos humanos e os fatores distintos de suas próprias diferenças, raça se dirigi aos subgrupos de acordo com suas características biológicas enquanto a etnia revela os aspectos culturais, linguísticos, religião e costumes.
	Diretora 03	É um momento oportuno dentro da instituição para promover o bem comum a auto aceitação e a aceitação do outro, valorizando o indivíduo em sua especificidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

A compreensão das gestoras sobre a EREER na Educação Infantil apresenta definições que expressam a seguinte síntese: a valorização dos seres humanos e da cultura; o respeito à diversidade e diferença étnico-racial; e a EREER como ação educacional na Educação Infantil. Agrega-se a tais conceituações a importância dos estudos sócio-políticos sobre a cultura e história africana, afro-brasileira e indígena e as especificidades da prática pedagógica na educação infantil.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), ao tratar sobre o ato de aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, afirma que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua. De desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Gonçalves & Silva, 2007, p. 490).

Trata-se de uma tarefa formativa e um desafio de aprender e ensinar a EREER em sociedades multiétnicas e pluriculturais (Gonçalves & Silva, 2007), haja vista que “O Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como “minorias inúteis”, reagem” (Gonçalves & Silva, 2007, p. 498). A efetivação da EREER significa um enfrentamento a essas contradições e ao racismo, bem como a existência de políticas públicas é uma necessidade da luta permanente por uma educação antirracista.

Em consonância com essas ideias, a Diretora 01 afirmou que “A temática étnico-racial na educação infantil é muito importante e faz parte no nosso Projeto Político Pedagógico, visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele”. Esta afirmação corrobora com a análise dos dados referentes a seguinte indagação apresentada às gestoras: a concepção de relações étnico-raciais está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição? De que forma?

Todas as gestoras afirmaram “sim” em relação à existência da concepção de relações étnico-raciais no PPP. As respondentes também explicaram sobre a forma como a EREER é apresentada como ação didático-pedagógica no PPP, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Ações da EREER estabelecidas nos PPPs das instituições de ensino.

Questão	Gestoras	Respostas
A concepção de relações étnico-raciais está presente no Projeto Político Pedagógico da instituição? De que forma?	Coordenadora Pedagogia 01	Através do projeto institucional com sugestão de trabalhar as relações étnico raciais.
	Coordenadora Pedagogia 02	Quando trata a criança como sujeito de direito, no tópico “Da organização do trabalho Pedagógico”, que dispomos de destaque para trabalhar o tema, bem como dispomos de materiais para o trabalho.
	Coordenadora Pedagogia 03	Através de um projeto que envolva a literatura, a arte, as rodas de conversa...
	Diretora 01	Está inserida no tópico de assuntos a serem abordados durante todo o ano, procurando incluir sempre as crianças, valorizando e utilizando bastante livros literários, filmes, brincadeiras, de forma lúdica abordar o tema.
	Diretora 02	De forma superficial para este momento, já foi mais significativo, hoje outras demandas ocultaram o projeto étnico-racial.
	Diretora 03	Acolhendo a criança como sujeito de direitos e no tópico: “Organização do trabalho Pedagógico”...indicando caminhos para trabalhar a temática.

Fonte: as autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

As gestoras registraram de que maneira a concepção de relações étnico-raciais está descrita, explicada, estabelecida nos PPPs a partir das seguintes ações, reiteradas por pelo menos duas gestoras: 1) desenvolvimento de projeto institucional, pedagógico; e 2) no trato da criança como sujeito de direito, no tópico “Da organização do Trabalho Pedagógico”. Dentre as respostas das gestoras, destaca-se também a afirmação da Diretora 02: “De forma superficial, para este momento, já foi mais significativo, hoje outras demandas ocultaram o projeto étnico-racial”. A afirmação elucida o trato didático-pedagógico histórico atribuído à EREER, da invisibilidade e superficialidade.

Em busca também de outras elucidações que detalham as ações da gestão na implementação da legislação antirracista, será apresentada ainda a análise de dados relacionadas ao item do questionário da pesquisa “Aspectos administrativos e pedagógicos” das respondentes ocupantes do cargo de diretoras de unidades de educação infantil.

Diretoras de unidades de educação infantil e as ações da educação das relações étnico-raciais

As diretoras de unidades de educação infantil desenvolvem um trabalho de gestão que está pautado em ações administrativas-pedagógicas. A primeira questão sobre essas ações, indaga a respeito do trabalho de diversidade étnico-racial nas unidades de ensino. Todas as

diretoras confirmaram a existência de trabalhos sobre a EREER. A complementação desta indagação indicava para as gestoras a necessidade de explicitar sobre os tipos de trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Tipos de trabalho desenvolvido na unidade escolar.

Tipos de trabalhos	Quantidade
Projetos institucionais	1
Projetos de trabalho	2
Atividades culturalmente significativas	3
Nenhuma das alternativas	0

Fonte: as autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

Esses três tipos de trabalhos constituem a forma de organização da ação educativa e pedagógica na educação infantil. As atividades culturalmente significativas é o tipo de trabalho mais utilizado, segundo as gestoras diretoras. O documento de orientação do trabalho na educação infantil estabelece que as atividades culturalmente significativas:

[...] consistem em ações planejadas intencionalmente, para e com as crianças, de acordo com a observação de suas necessidades, interesses e curiosidades, articulando-as aos conhecimentos do patrimônio da humanidade. Consistem em ações que são importantes por fazerem parte do contexto cultural e social das crianças, em vivências que ampliem, diversifiquem e complexifiquem seus conhecimentos (Goiânia, 2022, p. 07).

Sobre essas ações planejadas, foi indagado às diretoras sobre o ano de ocorrência das ações no âmbito da gestão e os tipos de experiências desenvolvidas nas unidades de ensino. Em relação à data de início dessas ações, uma diretora respondeu que as ações foram iniciadas em 2012 e duas responderam 2018 e 2020. Compreende-se que o desenvolvimento dessas ações envolve a realização de um trabalho coletivo, com parceiros internos e externos às unidades educativas. A esse respeito a indagação às diretoras foi direcionada para a identificação dos seguintes parceiros, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Parceiros no trabalho da EREER nas instituições de ensino.

Parceiros	Quantidade
Familiares/Comunidade	2
Universidade	0
Movimento Negro	1
Grupos de valorização afro	1
Sem parceiros	1

Fonte: as autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

As diretoras que explicitaram sobre a existência de um trabalho com parceiros, familiares/comunidade, também esclareceram sobre a forma como ocorre essa relação de parceria. Uma diretora afirmou apenas que é “boa” a parceria, e a outra explicou que a parceria ocorre “Através de apoio com palestras aos profissionais e reunião de pais e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas”.

Além desse aspecto essencial da parceria para a efetivação da implementação da Lei n.º 10.639/2003, outro fator preponderante é a existência de recursos financeiros. Com este entendimento, foi indagado às diretoras se elas consideram “que a educação das relações étnico-raciais é ponderada nos momentos de decisão orçamentárias”. Duas diretoras responderam que “às vezes” e outra afirmou que “raramente” a EREER é ponto de pauta na divisão orçamentária da gestão financeira pública.

Ainda nesta busca por desvelar o papel e atuação da gestão educacional, foram apresentadas às diretoras indagações sobre os avanços a respeito do trabalho com diversidade étnico-racial, conforme descritos no Quadro 8.

Quadro 8 – Avanços a respeito do trabalho com diversidade étnico-racial.

Questão	Gestoras	Respostas
Quais avanços você	Diretora 01	Não há barreiras, tanto o grupo de profissionais quanto as crianças são receptivos a temática.
identifica a respeito do trabalho com a diversidade étnico-racial?	Diretora 02	Estamos com uma expectativa muito grande quanto a colaboração mútua entre Cmei e a Universidade. Precisamos sempre avançar quanto ao assunto que Educação tem um papel fundamental para superamos o Racismo que vemos ao longo de nossa história e muito nos entristece.
	Diretora 03	Os avanços iniciaram a partir do movimento da criação de um projeto institucional.

Fonte: as autoras (2022) a partir da análise de dados dos questionários da pesquisa (2021).

As repostas das gestoras indicam o quanto ainda se faz necessário a luta permanente pela implementação da Lei n.º 10.639/2003, haja vista o imperativo da existência e efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. Para tanto, é contínua a finalidade da formação, de estudos e trocas de saberes e aprendizagens através de um exercício *Sankofa* da educação das relações étnico-raciais.

Guisa de conclusão

A partir da perspectiva de gestão educacional que envolve disputas, poder e negociação, ao longo do presente texto foram abordados aspectos referentes à implementação da Lei n.º 10.639/2003 com foco no papel da gestão educacional. Em meio aos debates, é

possível afirmar que quando comprometidas com a luta antirracista, as ações realizadas pelos sujeitos que ocupam os cargos de gestão — direção e coordenação — podem ser vistas como um dos diferenciais para a concretização de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica. No entanto, isso demanda a compreensão de que o racismo no Brasil se manifesta nos mais distintos ambientes e de diversas formas, isto é: explícita e implicitamente. Esse reconhecimento e rompimento com as desigualdades e preconceitos gerados por ele ainda podem ser assinalados como um dos desafios para a efetivação da referida Lei.

Conjuntamente a esta análise teórico-histórico, a investigação qualitativa de dados sobre as ações das gestões de instituições de ensino na implementação das legislações antirracistas, especificamente em relação a esta da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, explicita o imperativo da luta permanente por uma educação antirracista. Muitos avanços ocorreram desde a proclamação destas legislações antirracistas. Entretanto, o movimento de ensinar a transgredir para uma educação libertária, como nos instiga bell hooks (2013), ainda se faz necessário mediante a teorização e exercício *Sankofa* de ruptura e transformação de bases do racismo estrutural. Trata-se de movimentos conjuntos pela descolonização de currículos e saberes com a *práxis* da margem ao centro das relações sociais-raciais.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de; SILVA JÚNIOR, Hédio. *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Ceert, 2011.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: CNE, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Lei 10639/03*. Brasília: CNE, 2003.

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

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial*. Brasília: MEC, 2012.
- CARVALHO, Thaís Regina de. *Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Concepções orientadoras do trabalho pedagógico*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, 2012, p. 727-744.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, 2019, p. 1015-1044.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 3, n. 63, 2007, p. 489-506.
- GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. In: RIOS, Flavia e LIMA, Marcia (org.). *Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, v. II, n. 5, 1982, p. 3.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, 2004, p. 51-56.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação*. [S. l.]: [s. n.], 2000.
- SILVEIRA, Marly de Jesus. *Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. In: SILVEIRA, Adriana Dragone, GOUVEIA, Andréa Barbosa e SOUZA, Ângelo Ricardo de (org.). *Conversas sobre políticas educacionais*. Curitiba: Appris, 2014.

VIEIRA, Cecília Maria. *Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei 10639/03 no município de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

“AGORA VOU CONTAR O MEU CONTO PARA VOCÊS⁵⁷”: MENINAS NEGRAS, YOUTUBE E RESISTÊNCIA

Andrea Barbosa de Andrade
Mestra em Educação Universidade Federal do Paraná
andrea.barbosa.ufms@gmail.com

Lucimar Rosa Dias,
Professora da Universidade Federal do Paraná
lucimardias@ufpr.br

Introdução

Esse texto resulta de reflexões produzidas na feitura da dissertação intitulada “Sou Criança, Sou Negra, Também Sou Resistência”: narrativas de meninas negras no YouTube”, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em educação na Universidade Federal do Paraná.

Diferentemente das nossas infâncias, assim como da concepção de criança que as *suleiam*⁵⁸ — a da criança imatura, que precisa ser protegida e moldada a fim de tornar-se, no futuro, um adulto produtivo, alguém que virá a ser — as infâncias que observamos nesta pesquisa são ativas, falam, de si, reclamam e indicam seu lugar no mundo. Por isso, a apresentação de quem são as meninas negras e o que elas produzem é o que priorizamos apresentar, e nos desculpem o *spoiler*⁵⁹. Mas é com elas que fizemos a pesquisa e adiantamos que, elas sobre elas que queremos falar, pois elas falam, se posicionam e constroem narrativas potentes contra o racismo e por infâncias livres de preconceitos para todas as crianças, negras e não negras. As meninas da pesquisa são: Elis Catanhede conhecida como Mc Elis.

⁵⁷ trecho da canção “Minha Rapunzel tem Dread” (2016) composta pela Mc Sophia. Seu nome de batismo é Soffia Gomes da Rocha Gregório Correia. Ela é rapper e foi a primeira criança que identificamos, quando realizamos a pesquisa ela não estava no perfil etário, mas sem dúvida é a precursora deste grupo de meninas. Suas músicas tratam de beleza de meninas negras, questionam o racismo no Brasil. Ela é inspiração para muitas meninas negras.

⁵⁸ Aqui o termo “nortearam” é substituído pelo termo “sulearam” mantendo-se o significado da palavra: ‘direcionar, orientar o caminho’. Esta escolha tem cunho ideológico e compreende que as produções realizadas no hemisfério sul são potentes em orientar e direcionar conhecimentos e reorganização da produção científica pensando na perspectiva de Boaventura de Souza Santos que nos convoca a refletir tendo como referência o Sul global.

⁵⁹ Spoiler é um termo em inglês comumente utilizado nas mídias digitais para se referir a ação de antecipar fatos ou a descrição de um importante desenvolvimento do enredo em um programa de televisão, filme ou livro que, se previamente conhecido, pode reduzir a surpresa ou suspense para um espectador ou leitor pela primeira vez.

FIGURA 1. ELIS CANTANHEDE



Fonte: Página da Mc Elis no Facebook⁶⁰

Mc Elis, no “alto” de seus quatro anos, ainda trocando os sons do “r” e do “l”, responde para quem questiona o seu cabelo sem titubear: “Isso não é peluca, é meu cabelo (...) e meu cabelo já nasceu assim e minha mãe já botou pro alto, não uso cleme, só uso cleme que fica pro alto (...) não é peluca, meu cabelo não é liso e eu sou pleta⁶¹”. Este vídeo, postado no ano de 2016, e compartilhado muitas vezes, trouxe notoriedade a Elis Cantanhede. Filha de Renata Morais, empresária e responsável pelo baile Crespinhos S/A no Rio de Janeiro e de China Cantanhede. A pequena Elis dança desde os dois anos e, aos seis, em 2018, fez sucesso ao lançar um clipe de funk infantil com uma letra inquietante contra o racismo.

Assim como Elis, mas agora da região nordeste do país, a piauiense Tatielly Lima, aos 6 anos, incentiva as pessoas a terem autoestima e gostarem de si mesmas como são. Tatielly riou o jargão “maravigold”, ela fez sucesso por sua espontaneidade e carisma. Em vídeos que circulam pela internet, a pequena fala sobre cabelo crespo, beleza negra e sobre feminismo. O primeiro vídeo compartilhado no Facebook, por sua mãe, Tatiane Lima, a menina afirma:

⁶⁰ Foto retirada da página oficial de Elis MC no Facebook, em 05/06/2016, após ter seu vídeo afirmando ser “peta” e “não ter cabelo liso” postado por sua mãe Renata Morais em 26/04/2016 em sua conta no Facebook visualizado por mais de 1 milhão de pessoas no Facebook, hoje o vídeo conta com 2,1 milhão de visualizações. A foto pode ser acessada na página da Elis Mc, no link: <<https://www.facebook.com/elismcdancer/photos/a.126016317817771/129859314100138/?type=3&theater>> Acesso em 10/05/2020.

⁶¹ O vídeo original pode ser acessado na página da mãe da Elis, Renata Morais, no link: <<https://www.facebook.com/RenatynhaSMG/videos/1068336369897138/>> acesso em 19/06/2020.

“Quem é recalcado, ó, partiu moda. Aqui, não quero ter cabelo liso, não. Quero ter cabelo cacheado.”

FIGURA 2. TATIELLY LIMA



Fonte: Página Tatielly Cachos no Facebook

Tanto Elis quanto Tatielly compartilham da liberdade de se expressarem na infância e o acesso a espaços possibilitados pelas mães, as quais divulgam suas narrativas no *Facebook* ou *YouTube*. Diferentemente de nós e das crianças com quem convivíamos que, nesta idade entre 5 e 8 anos, começávamos a ter espaços para falar ao entrar na escola; entretanto, esses espaços não eram para todos/as e nem sempre eram de escuta, pois pouco podíamos expressar nossos sentimentos — eram mais lugares de obediência e de responder aos adultos.

Os corpos só tinham livre movimento e podiam falar de forma menos vigiada no parquinho e, entre os pares, brincávamos de pião, mãe da rua, pega-pega, esconde-esconde, fita e de tantas outras brincadeiras e jogos simbólicos. Uma atividade em especial da pré-escola era a Festa do João Grandão. Neste dia podíamos nos vestir com as roupas dos nossos familiares e éramos adultos por um momento, imitávamos o jeito de andar da mãe, a fala do pai, trejeitos, mandos e desmandos. Na pré-escola não apenas os hábitos de casa permeiam os jogos de faz de conta e as relações sociais entre as crianças, como também, iniciam-se as descobertas de pertencimento de raça e cor para muitas crianças e por isso é importante sabermos que nem tudo é brincadeira e harmonia na vida de crianças negras.

Carolina Monteiro, a terceira criança dessa pesquisa, revela episódios sofridos na escola em seu primeiro vídeo no *YouTube* intitulado “Carolina e seu cabelo crespo na escola”, postado 08/01/2014:

Um dia na escola a gente estava vendo um livro bem bonito, aí eu falei assim, e daí eu falei assim: nossa! O black dessa mulher era bem bonito, bem crespo e bem cheio. Aí eu falei assim: Nossa que mulher mais bonita. Aí minha amiga falou assim: Carolina credo, ela começou a rir, ela falou assim: credo, ela é feia. Aí no outro dia na escola a minha amiga falou assim: Carolina, por que você não abaixa mais o seu cabelo? Aí eu falei assim: Não. Eu gosto do meu cabelo assim, bem black. Então, quando eles falarem que seu cabelo é feio, você fala assim: Não, meu cabelo é muito bonito, ele é muito poderoso.

Ela ganhou notoriedade aos 6 anos, após ter mais de 100 mil visualizações no vídeo postado por sua mãe, a empresária Patrícia Santos, no qual relatava ter sido alvo de comentários racistas por parte de outras crianças em sua escola. Assim como Elis e Tatielly, Carolina enfrenta o racismo com uma narrativa de resistência, responde exaltando a beleza de seu cabelo crespo e afirma: “Meu cabelo não é duro, sabe que é duro? Duro é aguentar gente ignorante falando que meu cabelo é duro”⁶². Carolina também apresenta sugestões de como reagir a outras situações racistas, indica livros infantis de temática africana e afro-brasileira, além de brincadeiras típicas de sua idade.

FIGURA 3 – CAROLINA MONTEIRO



Fonte: Página da Carolina Monteiro no Facebook⁶³

⁶² O vídeo original de Carolina, postado em 11 de março de 2015, em seu canal no *Youtube* conta com mais de 600 mil visualizações e pode ser visualizado no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=d1d0JxGTGOg&t=64s>> Acesso em 02/04/2020. Apesar deste ter sido o vídeo que trouxe notoriedade para Carolina Monteiro ela já havia feito um vídeo um ano antes, em 2014 aos 5 anos, com teor semelhante.

⁶³ Foto retirada da página oficial de Carolina Monteiro no Facebook, postada em 18/09/2015 com a legenda: “Da série #dicasdaCarolina# Hahaha!”. Pode ser visualizado no link: <<https://www.facebook.com/CarolinaMonteirooficial/photos/a.1567163133543694/1621489548111052/?type=3&theater>> Acesso em 02/04/2020.

As três crianças, Elis, Tatielly e Carolina usam as redes sociais, como o *Facebook* e a plataforma de vídeos do *YouTube* para interagir com seus pares de modo a enfrentar, tensionar posições, mas também como espaços brincantes, ampliando o jogo imaginário, bem diferentes de infância anteriores, que ocupavam o quarto, o quintal ou a rua de casa, lugar dos encontros e brincadeiras típicos da infância dos anos 1990 nos bairros periféricos Brasil afora.

Diferente também da infância pesquisada por Fernandes e descrita na tese intitulada “Trocinhas do Bom Retiro”, de 2004, que se tornaria um marco nas discussões sobre a infância no Brasil. Fernandes observou e descreveu o que se intitulou “cultura infantil”, ou seja, os fazeres e relações próprios desta categoria geracional que é a infância, numa análise rica e minuciosa sobre os processos de socialização entre as crianças de um mesmo grupo. Os estudos sobre a infância e a criança, porém, só passariam a constituir-se como campo teórico no Brasil a partir da década de 1990, conforme Abramowicz (2015), e os impactos da compreensão destes estudos iriam demorar a alcançar alguns rincões deste país.

A escola era do silenciamento da voz e do controle rigoroso dos corpos das crianças, da memorização das letras nas cartilhas, dos castigos corporais e simbólicos — quando se usava o “chapéu de burro⁶⁴”, prática que já não era pedagogicamente correta, mas era socialmente aceitável e continuou presente em muitas escolas como um resquício da educação punitiva de décadas anteriores.

Os castigos corporais e o controle da voz e dos corpos das crianças se estendiam também ao âmbito familiar, e ainda que contássemos os abusos ocorridos no ambiente escolar, não éramos acreditados ou aquelas eram situações aceitáveis pelas famílias. Paralelamente, neste período a Sociologia da Infância se consolidava como campo teórico no Brasil e assomava contribuições importantes para as quebras de paradigmas sobre a Infância. Dentre as quais destacam-se, no Brasil, as contribuições de várias pesquisadoras do cenário nacional e internacional cujas discussões sobre a não universalidade da infância e a agência infantil são fundamentais, pois pesquisaram o campo das Infâncias, da criança e da educação infantil, avançando nas reflexões sobre as formas de produção das culturas infantis.

Assim como o conceito de criança é ressignificado neste período: “As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (PROUT, JAMES, 1990, p.9). Já o conceito de diferentes infâncias como resultado de realidades em confronto seria demarcado somente nas

⁶⁴ O chapéu de “burro” era utilizado como forma de punição das crianças que tinham dificuldade escolar. Como punição, ela colocava um chapéu em forma de cone para que toda a turma a identificasse como alguém que não deu conta de aprender determinado conteúdo.

décadas posteriores (DEMARTINI, 2001). Este conceito se tornaria importante para compreendermos que não existe “A Infância”, mas “as infâncias” múltiplas, diversas e específicas em suas características individuais, seja por conta de seu período histórico, cultura e meio social, raça ou etnia, posicionamento geográfico, ou tantas outras diferenças que impactam a maneira como as crianças vivenciam a infância.

Assim como as diferenças geracionais, décadas depois de nossas próprias infâncias. Aquela vivida no quintal, com brincadeiras de rua e sem horário marcado para começar e acabar, em muito se distancia e difere da infância das crianças na atualidade, assim como as “janelas” de acesso à voz e escuta também se modificaram. As crianças, contemporaneamente, conversam com os adultos na sala e à mesa, os brinquedos do chão e do quintal estão restritos aos limites da casa e foram incluídos nesse repertório jogos e brinquedos tecnológicos. O acesso à informação deixou de ser feito exclusivamente por meio dos livros e se tornou interativo e digital. Depois dos anos 2000, a conversa nas famílias passou a ter muitas janelas e em todas é possível haver crianças.

A inquietação despertada pela compreensão dessas mudanças sociais e, em simultâneo, pela tomada de consciência do racismo estrutural e estruturante da sociedade, como Nilma Lino Gomes (2017) conceitua, motivaram a vontade por estudar a temática das relações étnico-raciais assim como reflexões sobre a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 26-A e 79-B (incluídos pelas Leis 10639/03 e 11.645/08) que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, tema também presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) — especialmente em seu Artigo 8º, o qual inclui a obrigatoriedade de abordar o tema na educação infantil.

No Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UFMS⁶⁵), quando estudávamos a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), principalmente no uso da literatura de temática africana e afro-brasileira como instrumento de trabalho com crianças pequenas. No grupo surgiram as primeiras ideias do que viria a se tornar a presente pesquisa, quando, durante uma oficina de formação de professores/as, emergiu a questão de como o/a negro/a vinha sendo representado/a nas mídias digitais. Fato que instigou uma investigação inicial no *Facebook* que, neste período, ganhava popularidade no Brasil. Apesar de o foco da pesquisa inicialmente não estar direcionado à criança negra, o levantamento nos

⁶⁵ Este grupo foi criado pela professora Lucimar Rosa Dias que em 2014 se transfere para Universidade Federal do Paraná e lá funda um novo grupo chamado ErêYá – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-raciais.

despertou a atenção quando constatamos a abundância de páginas enfatizando a infância negra, sempre com títulos que as exaltavam, como: “Crianças negras são lindas”, “Crianças negras no poder”, “Beleza negra de crianças”, “Bebês negros lindos”, dentre outros. Discutimos muito sobre o tema, mas naquele momento não avançamos, além disso.

Em 2018 retomamos a questão das crianças e as mídias, pois haviam surgido vídeos com grande repercussão nas mídias sociais, como *YouTube* e *Facebook*, protagonizados por crianças negras pequenas, que assim como Elis Cantanhede, Tatielly Lima e Carolina Monteiro, apresentavam narrativas de enfrentamento ao racismo afirmando a beleza negra e a valorização de seu pertencimento racial. Este fenômeno deu origem ao artigo “Infâncias Negras e Resistências no Ciberespaço⁶⁶” que inicia as discussões sobre a autoria de luta antirracista de crianças negras no ambiente virtual e que nos levou ao objetivo principal desta pesquisa que foi: Compreender se o conteúdo produzido por meninas negras, entre 05 a 11 anos, mapeado no *YouTube*, desde a criação de seus canais até fevereiro de 2019, tinha relação com o que vem sendo entendido como parte da luta antirracista no Brasil e podem configurar uma forma de educação antirracista, ou seja, se podemos afirmar que há crianças negras que estão participando de forma efetiva da luta contra o racismo e como elas o fazem.

Como sustentação teórica para pensar esta pesquisa nos ancoramos no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Críticos da Infância, e tomamos como referência o conceito de Infância entendida esta como categoria geracional e de criança na qualidade de sujeito de direitos, produtora de cultura, que intervém, modifica e é modificada pelo contexto social em que está inserida, conforme os estudos de Sarmento e Cerisara (2004), Rocha (2001). Também foi importante considerar a produção que põem em relação os conceitos de raça e infância trabalhos pelas pesquisadoras: Dias (2012, 2018), Dias, Tristão (2018), Dias, Andrade, Cardoso (2022) Rosemberg (2006), Trinidad (2011), Nunes (2017), Damião (2007) e Cavalleiro (1998), dentre outras, compreendendo que as concepções de infância e de criança são construções sociais e históricas que são interconectadas.

Os estudos culturais possibilitaram discutir o conceito de raça, que perpassa toda a pesquisa, especialmente a partir de Munanga (1997) de Gomes (2005) afirma que:

[...] as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa

⁶⁶ Inicialmente publicado em um congresso e posteriormente na DIAS, Lucimar Rosa; CARDOSO, Cíntia. Resistências Negras Infantis no Ciberespaço. *Journal of African And Afro-Brazilian Studies*, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86184> > Acesso em 8 de Out. 2022.

subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (BRASIL, 2005, p. 49).

Outro conceito importante para pensar infância e criança é o de interseccionalidade cunhado por Crenshaw (1989), feminista e professora especializada em estudos sobre raça e gênero, utilizado pela primeira vez numa pesquisa em 1991 sobre as violências vividas por mulheres de negras nos Estados Unidos. Inicialmente o conceito de interseccionalidade foi utilizado para explicar as opressões de raça e gênero que impediam a contratação de mulheres negras em uma empresa, embora esta tivesse entre os/as funcionários pessoas negras e mulheres, ou seja, raça e gênero estavam presentes no grupo de empregados/as.

No entanto, ao questionar de qual gênero e cor eram as pessoas contratadas, conclui-se que havia homens negros e mulheres brancas compondo o grupo, ou seja, mulheres negras não estavam contempladas pela política da empresa, com esse argumento Crenshaw (1989) consegue ampliar o escopo de contratação. Tal conceito, atualmente, é largamente utilizado para apresentar variáveis que podem ser somadas explicando os modos como operaram para subalternizar determinados grupos, nesse sentido pensar infância e raça, por exemplo, nos ajuda a compreender melhor a multiplicidade de crianças que existem nesta categoria estrutural que é a infância.

No contexto dos estudos culturais e dos estudos críticos da infância, a interseccionalidade pode ser observada ao compreendermos a infância como uma categoria geracional subalternizada que pode ser atravessada pelas opressões de raça, classe e gênero, dentre outras. Porém, na pesquisa nos concentramos em meninas negras, como escolha metodológica, pois dada a abrangência das intersecções, era necessário fazer uma escolha, nesse sentido não fizemos o debate de classe entre as crianças escolhidas e tão pouco do gênero, embora seja perceptível que há uma grande maioria de crianças meninas *youtubers*, dado que por si só, isso possibilitaria uma abrangente discussão de gênero, a qual optamos por não abarcar, devido à natureza da pesquisa e limitações temporais.

Ao tratarmos de crianças negras e narrativas antirracistas é importante apresentarmos alguns conceitos que permeiam esta discussão, tais como: o próprio conceito de narrativa, raça, o de branquitude e o de antirracismo. A compreensão sobre o ato das crianças narrarem sobre si mesmas e com isso empreenderem uma luta antirracista está orientada na concepção de Jesús Martín-Barbero (2014), sobre o que ele denomina de contar/narrar. Para o autor

[...] toda identidade se gera e se constitui no ato de narrar-se como história, no processo e na prática de contar-se aos outros. É do que nos fala a preciosa polissemia em castelhano do verbo contar. Pois contar significa narrar histórias, ser considerado pelos outros; significa também fazer contas. Nesse único verbo temos a presença das duas relações constitutivas. Em primeiro lugar, a relação do contar histórias com o

contar para os outros, com o ser considerado. Isso significa que para sermos reconhecidos pelos outros é indispensável contar nosso relato, já que a narração não é só expressiva, mas também constitutiva do que somos tanto individual como coletivamente (2014, p. 20).

No Brasil, o cotidiano da população está permeado de ações e narrativas racistas que se fundamentam no conceito de raça e que fora construído pela ciência moderna nos séculos XIX e XX e respaldo para que a diversidade humana fosse dividida por características fenotípicas (Munanga, 2004). A raça se torna, assim, um importante componente das estruturas sociais, diferenciando, hierarquizando e subalternizando grupos por meio dos fenótipos, nomeando “o outro” e privilegiando o branco como referência de humanidade, estabelecendo e mantendo as desigualdades sociais e produzindo representações perversas da negritude:

A representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima: a própria autodepreciação torna-se um dos mais fortes instrumentos de opressão sobre os sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade marca suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas, e desta forma a política de reconhecimento não é apenas um respeito a esses grupos, mas também uma necessidade vital para a constituição dos indivíduos (Schucman, 2010, p. 49).

As opressões estabelecidas e mantidas pelos privilégios do branco em detrimento aos não brancos é conceituada como Branquitude. Segundo Schucman (2010) é a noção de privilégio a característica fundamental da branquitude, que se mantém por estratégias de invisibilidade que possibilitam a sujeitos brancos de aparência mais próxima ao europeu usufruir de privilégios simbólicos e materiais, silenciando os não brancos e estabelecendo a branquitude como norma e valor. Já o conceito de antirracismo estabelece então uma oposição aos privilégios advindos da branquitude normativa ao evocar o enfrentamento ao racismo e a todas as formas de preconceito que são associadas à cor da pele ou ao pertencimento racial.

Para os afro-brasileiros, para aqueles que se chamam a si mesmos de "negros", o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua "raça", isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana — a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés etc. —, mas significa também se apropriar do legado cultural e político do "Atlântico negro" — isto é, o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, a renascença cultural caribenha, a luta contra o apartheid na África do Sul etc. (Guimarães, 1995, p. 43).

Djamila Ribeiro (2019) no livro *Pequeno Manual Antirracista* conceitua o antirracismo como a ação de se colocar conscientemente na luta contra o racismo, reconhecer privilégios de ser branco, ler autores/ras negros/as, questionar a cultura que consumimos e reconhecer

que nossos desejos e afetos são construídos socialmente por representações sociais sobre o branco como belo e amável. Essas representações se materializam nas narrativas e imagens veiculadas diariamente nas mídias e outros espaços sociais.

Agir de maneira antirracista é também construir uma contra narrativa em relação à ideia de desumanização da pessoa negra, ou seja, realçar a beleza negra, conhecimentos produzidos por negros/as, e para as pessoas negras é, sobretudo, agir de modo a reconhecer em si as mesmas possibilidades que uma pessoa branca possui socialmente. A partir destes pressupostos, algumas perguntas sulcaram⁶⁷ a pesquisa, tais como: Há crianças negras na plataforma do *YouTube* produzindo conteúdo? Que tipo de conteúdo? Eles dialogam com a pauta da luta antirracista⁶⁸? De que forma essas narrativas educam? Sendo assim, o problema da pesquisa consistiu em investigar se há crianças negras produzindo conteúdo educacional antirracista no *YouTube*.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender se o conteúdo produzido por meninas negras, entre 05 a 11 anos, mapeado no *YouTube*, tinha relação com o que vem sendo entendido como parte da luta antirracista no Brasil e que podem configurar uma forma de educação antirracista. Já os objetivos específicos foram: mapear crianças negras nesta faixa etária no *YouTube*, conhecer quem eram as crianças negras que tinham maior número de visualizações e examinar as narrativas produzidos por estas crianças a luz da perspectiva antirracista. O fato de escolhermos as mídias digitais, como espaço do nosso corpus de pesquisa, exigiu de nós refletirmos sobre os usos das tecnologias digitais pelas crianças na elaboração das culturas infantis contemporâneas. Luís Mauro Sá Martino (2015) e Pierre Lévy (1999, 2003), dentre outros, nos ajudarão a compreender os conceitos de mídias digitais e cibercultura, termos que serão recorrentes neste estudo. Segundo Martino, o termo cibercultura

[...] designa a reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, no ciberespaço. Trata-se de um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores (Martino, 2015, p. 27).

Ou seja, o ciberespaço pode ser compreendido como o lugar no qual as crianças negras observadas se articulam, brincam, socializam ideias, constroem e divulgam suas narrativas e se conectam a outras crianças, negras e não negras. Julgamos importante destacar as

⁶⁷Aqui o termo “nortearam” é substituído pelo termo “sulcaram” mantendo-se o significado da palavra: ‘direcionar, orientar o caminho’. Esta escolha tem cunho ideológico e compreende que as produções realizadas no hemisfério sul são potentes em orientar e direcionar conhecimentos e reorganização da produção científica pensando na perspectiva de Boaventura de Souza Santos que nos convoca a refletir tendo como referência o Sul global.

⁶⁸ Já anunciamos a resposta no início do artigo.

narrativas antirracistas que as crianças negras produzem, sobretudo, porque a criança negra vem sofrendo historicamente maior silenciamento e opressão geracional em relação à criança branca e é fundamental entender o contexto no qual são essas narrativas se constroem. Para Raquel Recuero (2014, p.294), “os discursos legitimam e reforçam elementos de diferenciação de classe e raça”.

A autora salienta que as redes sociais possibilitam a ampliação dos discursos sociais que podem manifestar ideologias legitimadas pelas relações que ocorrem na esfera física da sociedade. A fim de compreender as narrativas destas meninas negras no *YouTube* nos referenciamos no método netnográfico, proposto por Kozinets (2014), como base para construção da metodologia de pesquisa.

O autor define o método netnográfico como interpretativo e investigativo sobre o comportamento cultural de comunidades *on-line*. Ele tem sido utilizado em pesquisas na área da comunicação, antropologia e ciências sociais como uma etnografia digital, ou seja, uma imersão na cultura de um grupo, por um determinado tempo no universo digital. A netnografia vem sendo utilizada para compreender os processos de sociabilidade e de representações sociais em comunidades virtuais, entretanto, é importante considerar que as relações que se estabelecem no ambiente virtual possuem características específicas. Amaral, Natal e Viana (2008) aponta que as pesquisas em ambientes digitais, diferentemente de ambientes físicos, são passíveis de mudanças e de múltiplas transformações, pois a informação nestes ambientes acontece de forma acelerada, assim como as relações sociais que se constroem nesses ambientes podem ser rapidamente alteradas.

Por isso, as pesquisas sobre a cibercultura começam a ganhar relevante espaço nas áreas de Antropologia, Comunicações, Design e as relacionadas às tecnologias, bem como na educação. Para isto, surgem novos métodos que se legitimam a partir das reorganizações sociais, os quais se apoiam no uso das tecnologias, tal como a netnografia ou “etnografia virtual” (Passareli; Junqueira; Francisco, 2012), e por isso a escolhemos como base para esta pesquisa, porém a adaptamos para as especificidades das pesquisas com e sobre crianças.

Pesquisas a respeito de infâncias negras em mídias digitais, acreditamos, contribui com o campo de estudos sobre educação para as relações étnico-raciais e as infâncias negras, ao passo que apresentamos considerações sobre ser criança negra no Brasil e de que forma as narrativas das crianças investigadas possibilitam o enfrentamento ao racismo na perspectiva da infância. Entendemos que compreender as narrativas das meninas negras no *YouTube* pode ajudar professores e professoras da educação infantil e dos anos iniciais a abordar em suas práticas docentes a perspectiva da educação antirracista.

Portanto, para além de ampliar a compreensão de como o racismo pode ser vivenciado nas relações das crianças na infância, os vídeos, músicas e narrativas presentes nos canais da Mc Elis, da Tatielly Cachos e da Carolina Monteiro podem ainda ser utilizados para possibilitar a representatividade positivada da criança negra e como material paradigmático na elaboração de propostas que ampliem a compreensão racial e as discussões sobre racismo, preconceito e empoderamento. Meninas e meninos negros e não negros podem se beneficiar dessas narrativas de valorização da cultura e estética negra.

“Estou muito feliz de ver a história acontecer. Crie uma princesa que pareça com você”: crianças negras, mídias e pesquisas

A frase que intitula este item é um trecho da canção “Minha Rapunzel tem Dread” (2016) composta pela Mc Sophia, cuja letra é uma crítica a pouca existência de princesas com fenótipos negros na literatura infantil amplamente difundida nas escolas brasileiras e um convite às crianças negras a criarem representações para si mesmas. Ao abrirmos este item com esta frase, objetivamos evidenciar os resultados encontrados no levantamento bibliográfico sobre a criança negra na mídia brasileira, seu não lugar, seus modos de representação e as identidades construídas a partir delas, e para isto, iniciamos elencando conceitos sobre mídia, redes sociais, raça e infância que permeiam a pesquisa.

Mídia, Cibercultura e Redes Sociais: apontamentos sobre o campo

De modo geral, a mídia ocupa espaço importante no cotidiano da sociedade e, por esse motivo, é necessário investigar e compreender como representações sobre a identidade, em especial a da criança negra, está presente nestes ambientes. Para isso, torna-se basilar trazermos algumas reflexões sobre o conceito de mídia e suas tendências atuais, especialmente, as mídias digitais.

A mídia de acordo com Setton (2011, p.8) é “todo aparato simbólico e material relativo à produção de mercadoria de caráter cultural”, ou seja, a mensagem, o conteúdo é a dimensão simbólica que se dissemina por meio de algum tipo de material seja televisão, rádio, jornais e revistas impressas ou não, propaganda, literatura e livros didáticos e o cinema podem ser caracterizados como mídia. É “todo um campo da produção da cultura que chega até nós pela mediação da tecnologia” (Setton, 2011, p.8) . Setton explicita que considera “as mídias, enquanto agentes sociais de socialização, agentes sociais de educação. Defendo que as mídias desenvolvem uma função educativa” (Setton, 2011, p. 8).

Neste sentido, é importante considerarmos que as crianças vivenciam diferentes tipos de experiência com as mídias, sejam elas sociais ou digitais. As crianças também são educadas pelas mídias a que têm acesso, por isso a importância do/a professor/a usar as diferentes mídias como aparato educativo, de modo crítico. Podemos assim afirmar que a mídia exerce papel socializador e educativo e não apenas o papel de entretenimento. Tal como opera como instrumento de poder, disputas e dissensões.

Como Setton afirma, "elas funcionam como transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e servem como referências identitárias" (p.9). No entanto, não há uma única direção neste processo de produção e acesso, pois "toda prática midiática é um ato de troca, um ato que exige negociação de informação" (Setton, 2011, p.9). As "mídias digitais", isto é, foram ampliadas com o advento da rede *internet* e segundo Martino⁶⁹ (2015), no Brasil começa a ter maior expressão a partir da década de 1990. Sendo importante considerar que neste período a diferença de oportunidades e possibilidades de acesso foi chamada de "barreira digital", pois a posse de computadores ligados na rede era praticamente inacessível a maior parte da população. Com a expansão do acesso à rede o uso desses meios tornou-se parte do cotidiano de um número significativo de pessoas no Brasil, seja por computadores, tabletes e principalmente por celulares, cada vez mais conectando pessoas. Este novo elemento está alterando os modos pelos quais se produz cultura na sociedade contemporânea. Setton indica que

[...] o aprendizado das gerações atuais se realiza pela articulação do ensinamento das instituições tradicionais da educação – família, escola (dentre outras) – com os ensinamentos das mensagens, recursos e linguagem midiáticos. A educação contemporânea está vivenciando um conjunto de transformações que influenciam a natureza de nossas relações pessoais e de sensibilidade e, conseqüentemente, passam a condicionar as instituições que regulam nosso aprendizado, nossa formação, cognição afetiva, psicológica, portanto, nossas percepções sobre o mundo (2011, p.22).

Já Lévy (1999) conceitua o relacionamento humano influenciado por meio das redes virtuais de "cibercultura" que Martino (2015) sintetiza como

A reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, no ciberespaço. Trata-se de um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores (MARTINO, 2015, p.27).

Apesar de nem sempre manter correspondência com o que ocorre nos espaços *off-line*, ou seja, nas relações que se dão no âmbito físico-social. As relações sociais que se estabelecem nas redes virtuais são consideradas cultura por serem entendidas de modo

⁶⁹ Ver o livro Teorias das mídias Digitais - Linguagens, ambientes e redes, de 2015.

abrangente como produção humana que ocorre no ciberespaço, definido como "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" por Lévy (1999, p. 92). Compreendemos assim que "a cibercultura é a transposição para um espaço conectado das culturas humanas em sua complexidade e diversidade" (Martino, 2015, p. 28). Ou seja,

O mundo virtual do ciberespaço, portanto, não se opõe ao que seria um mundo "real", das coisas desconectadas. Ao contrário, a noção de cibercultura leva em consideração que essas duas dimensões se articulam. A expressão "mundo virtual" pode se opor a "mundo físico", mas não a "mundo real". O mundo virtual existe enquanto possibilidade, e se torna visível quando acessado, o que não significa que ele não seja real. (Martino, 2015, p. 31).

O espaço virtual permite a conexão de pessoas desconhecidas fisicamente, criando a possibilidade de relacionamentos por meio de mensagens e compartilhando ideias em diferentes e variadas plataformas de comunicação. O que Henry Jenkins (2009) denomina como "Cultura da Convergência". Ela ocorre na interação entre indivíduos que somam contribuições, transformando-as e as devolvendo às redes (Martino, 2015, p.34) numa retroalimentação contínua e participativa. Desta forma, a noção de cultura no contexto da Cultura da Convergência é plural e dinâmica e pode compor-se de diferentes e variadas culturas que se conectam, combinando-se e modificando-se.

O receptor se torna, na Cultura da Convergência, alguém produtivo, que não apenas vai reinterpretar as mensagens da mídia conforme seus códigos culturais, mas também vai reconstruir essas mensagens e lançá-las de volta ao espaço público pela via dos meios digitais. (Martino, 2015, p.37).

É interessante compreender a Cultura da Convergência, visto que, a partir dela, pode-se observar grupos que antes não tinham espaço de agência se projetando nos espaços virtuais e movimentando um considerável número de seguidores. Assim, com apenas um vídeo ou postagem, uma pessoa anônima pode tornar-se potencialmente um influenciador digital. Este conceito, criado por Jenkins (2008), refere-se a três fenômenos distintos e interligados: o uso complementar de diferentes mídias, a produção cultural participativa e a inteligência coletiva.

Compreender esses fenômenos torna-se imprescindível quando observamos que muitas crianças orientam suas escolhas e preferências a partir dos *influencers* que seguem. Mais uma vez, a relação da criança com o espaço midiático pode ser compreendida como uma relação educativa. Caberia aqui compreender como este mundo digital pode ser (ou não) o espaço para o letramento racial crítico, pois hoje as tecnologias são consideradas materiais pedagógicos e, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 154) "o contato com materiais

pedagógicos displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra".

Entretanto, este fenômeno de *influencers* digitais também é um espaço de disputas de pertencimento étnico-raciais. No Movimento Negro podemos observar alguns exemplos de plataformas que se enquadram neste fenômeno, como a página Quilombo Intelectual⁷⁰, criada em 2018, na plataforma do *Facebook*, e que divulga produções acadêmicas de autores e autoras negras, indígenas e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), contemporâneos ou não, que abordam as questões étnico-raciais e de gênero em diversas áreas. Ainda podemos apresentar a página *Geledés - Instituto da Mulher Negra*⁷¹, uma organização política brasileira de mulheres negras que atuam contra o racismo e sexismo, fundada em 30 de abril de 1988, que possui, além de homepage própria, páginas no *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*.

As Comunidades Virtuais são “teias de relações pessoais” construídas no ciberespaço por indivíduos que estabelecem, durante um período longo, conversas sobre assuntos comuns. “Uma pessoa não se torna necessariamente racista ou homofóbica na internet, mas racistas e homofóbicos podem se aproveitar da arquitetura das comunidades virtuais para encontrar quem compartilhe de sua visão da realidade” (Martino, 2015, p.44-45).

Assim, é possível Comunidades Virtuais articularem-se politicamente com pautas conservadoras ou emancipatórias, pois encontram possibilidade de compartilhamento de ideias interagindo e fazendo circular modos comuns de pensar e não necessariamente se tornarão ações políticas, mas apresentam potencial de mobilização para tanto. Para Setton (2011, p.9)

As mídias são tão poderosas quanto seus companheiros de práticas pedagógicas, a família e a escola, por exemplo. A particularidade do mundo contemporâneo é que estas instâncias vivem hoje em uma intensa e tensa rede de interdependências às outras agências socializadoras, agindo simultaneamente na formação moral e cognitiva do indivíduo na atualidade. Entretanto, a relação que se mantém mutuamente pode ser expressa por arranjos muito variados. São relações que chamamos de complementaridade ou mesmo de ruptura.

São essas relações estabelecidas nas Comunidades Virtuais, no espaço da cibercultura, que emergem diferentes identidades e nas quais diversas representações sociais podem transformar-se e difundirem-se. A cibercultura é um espaço marcado por tensões e conflitos

⁷⁰ A idealizadora e gerente da página é Franciéle Carneiro Garcês da Silva, bibliotecária negra, mestra em Ciência da Informação e doutoranda em Ciência da Informação. A página está disponível no site www.facebook.com/quilombointelectual

⁷¹ Geledés - Instituto da Mulher Negra foi fundado em 1988 por Solimar Carneiro, Edna Roland, Sueli Carneiro, Nilza Iraci, Ana Lucia Xavier Teixeira e Maria Lucia da Silva.

que também expressam as hierarquias sociais. Geralmente as crianças que ganham destaque nas redes sociais são chamadas de “Youtubers mirins” ou “mini influencer” ou às vezes como “Mini digital influencer”, especialmente, as que passam a ser patrocinadas por marcas comerciais.

Porém, em nossa concepção de infância não cabem os adjetivos *mirim* ou *mini*, por isso, consideramo-las como Crianças *Influencers* ou Crianças *Youtubers* por entendermos que o uso destes termos *mini* ou *mirim* adjetiva as crianças, reforçando a ideia da categoria infância como subalternizada à adultez, por isso de menor importância. Ao refletirmos sobre cultura infantil, podemos rapidamente associá-la ao jogo de pares, folclores e parlendas bem conhecidos de nossa própria memória de infância, no entanto, o acesso e o domínio das tecnologias digitais possibilitam às crianças novas interações que denominamos como “cultura infantil digital”, pois sabemos haver distintos modos de ser criança, refutando, portanto, a ideia de uma criança ou infância universal, e também das muitas linguagens que as crianças utilizam.

Isto é, as crianças que possuem acesso à *internet* e aos aparelhos digitais estão elaborando novas formas de brincar, interagir e socializar. Até crianças que não dominam a linguagem escrita se utilizam da linguagem visual ao acessar ícones de aplicativos, páginas, *blogs*, jogos que as interessem; e nestes espaços interagem com outras crianças e criam comunidades virtuais e se conectam tanto ao fazerem referência uma à outra quanto ao curtirem e comentarem reciprocamente em suas postagens, chegando em alguns casos a tornarem, essas relações, presenciais e a participarem nos canais umas das outras em desafios e brincadeiras.

Assim, é possível identificar algumas semelhanças nos modos descritos por Fernandes (2004) sobre a cultura infantil ao que ocorre nos espaços virtuais. Crianças maiores de 5 e 6 anos interagem, brincam e produzem culturas ainda que não se conheçam pessoalmente. Um dos espaços bem frequentados por crianças são os canais de jogos. Há no *YouTube* canais voltados para jogos *online*, como o *Minecraft*⁷², que conta com diversos canais nos quais são explicadas formas de jogar, estratégias e que possibilitam a interação entre jogadores, muitos desses canais são administrados por crianças como o Rafael jogos e brincadeiras⁷³,

⁷² *Minecraft* é um jogo eletrônico criado pelo desenvolvedor de jogos Markus Persson que permite a construção usando blocos (cubos) em um mundo onde é possível fazer construções e viver no seu próprio ambiente, usando vários tipos de blocos.

⁷³ O canal Rafael jogos e brincadeiras apresenta principalmente os jogos *Free Fire* e *Minicraft*, mas veicula também alguns momentos de interação do Rafael em seu cotidiano e pode ser visitado no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/channel/UCJ6_WA_QnaC56yYto2pZ2vA

apresentado por Rafael que — embora não se tenha esta informação — ele aparenta ter entre 5 e 7 anos.

Martino (2015) salienta que os avanços tecnológicos, assim como a ampliação do acesso aos bens de consumo, modificaram o cenário social brasileiro nas últimas duas décadas, considerando-se que “até os fins dos anos 1990 os computadores pessoais eram, por assim dizer, inacessíveis à maior parte da população” (Martino, 2015, p. 13). A possibilidade de troca de informações, compartilhamento e interação entre os diferentes usuários, ou internautas, denominada Interatividade, que é a “interferência e interação entre usuários, ou usuários, programas e conteúdo, em diferentes níveis e formas, nos sistemas de comunicação digital em rede” (Martino, 2015, p. 11) pode influenciar na construção de identidades e na disseminação de padrões, valores, comportamentos, ideologias e conhecimentos que possibilitam a construção ou reprodução de estereótipos.

Temos, por princípio, que as crianças não são apenas receptoras de estímulos, informações e discursos que as cercam. Consideramos as crianças como participantes ativas das ações do cotidiano, estejam elas relacionadas ao campo cultural, de produção econômica ou de consumo. Articulamos a esta concepção a reflexão de Gomes (2017) sobre o Movimento Negro como Educador, assim nos propomos a pensar as crianças negras como participantes ativas da luta antirracista, pois muitas vivenciam o ativismo em suas rotinas de vida, frequentam reuniões com seus familiares, participam de discussões relacionadas ao campo racial. Estão nestes espaços a maioria das vezes como acompanhantes dos familiares, porém esta participação não é desprovida de aprendizagem, ela produz efetivamente um conhecimento que esta criança vai ressignificar e atuar a partir dele.⁷⁴ Neste contexto, estudar sobre narrativas e ativismo de crianças negras na mídia é um desafio visto que, este ator social, tem sido pouco pesquisado. O central quando se trata de crianças negras são pesquisas relacionadas ao fracasso escolar, a pobreza ou as consequências do racismo na esfera educacional.

Esse fato torna relevante entendermos que o fenômeno de crianças ocupando espaço midiático em evidência em uma plataforma de vídeos com significativo acesso como é o *YouTube* pode se apresentar como um campo de estudos em expansão, pois há várias crianças brancas ocupando esse *locus*, a exemplo: as gêmeas Melissa e Nicole de 11 anos do canal Planeta das Gêmeas, Isadora Castro de 12 anos do canal Bela Bagunça e Issac de 10 anos do

⁷⁴ No começo da pesquisa em 2018 foram identificadas cerca de 10 crianças no espaço do *Youtuber*, porém quando finalizamos o texto 2020 para defesa, havia várias muitas outras crianças em outras mídias como o Instagram, inclusive meninos, que espero possam aparecer em outras pesquisas.

canal Issac do Vine — todos com mais de 7 milhões de inscritos em seus canais. E as crianças negras?

Conclusão

Com base nas análises realizadas podemos compreender que as crianças negras participantes desta pesquisa são, de fato, agentes de narrativas antirracistas no *YouTube*, pois, desde a infância, articulam saberes apreendidos com seus familiares em consonância com a produção do Movimento Negro nas suas múltiplas formas. Além disso, suas narrativas educam e (re)educam ao ensinar outras crianças a questionar e indagar o mundo ao seu redor, buscando compreender o racismo, o preconceito e a discriminação racial das quais são vítimas e elaboram suas respostas, suas estratégias de resistência de modo singular, em consonância com sua etapa geracional na qual estão: a infância.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). Estudos da Infância no Brasil - Encontros e Memórias. 1ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. Sessões do Imaginário, Porto Alegre, ano 13, n. 20, 2008.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. The University of Chicago Legal Forum. n. 140 p.139-167, 1989.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: Revista Zero-a-seis. 2001.

DIAS, Lucimar Rosa; BARBOSA, Andrea Andrade, CARDOSO, Cíntia. Resistências Negras Infantis no Ciberespaço. Journal of African And Afro-Brazilian Studies, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86184>> Acesso em 8 de Out. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2012. 321 p. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa, TRISTÃO, Waldete. Infância e racismo - creches e as práticas ausentes quanto a igualdade racial nas experiências com e dos bebês. In: Andrea Maila Voss Kominek; Ana Cristina Vanali. (Org.). Roteiros Temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. 01ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2018

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis [1944]. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 1(43), pp. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org). Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. Novos Estudos, n,43, 1995.

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. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Vozes, Petrópolis, RJ, 2017.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. Constructing and reconstructing childhood. London: Falmer, 1997.

JENKINS, Henry, Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2008.

MÍDIA E INFÂNCIA: CRIANÇA NEGRA

Tatiane Cosentino Rodrigues
Professora da Universidade Federal de São Carlos
tatiane.rodrigues@ufscar.br

Vitória Marinho Wermelinger
Doutoranda em Sociologia pela Universidade
Federal de São Carlos

Marcelo Matheus Presse Leite
Graduando em Pedagogia pela Universidade
Federal de São Carlos

Introdução

O presente capítulo reúne dados de uma pesquisa⁷⁵ mais ampla, em desenvolvimento, que objetiva analisar a produção acadêmica sobre infância e criança, com destaque para o período de 2010 a 2021. Os objetivos específicos visam identificar a construção da ideia de Primeira Infância no Brasil e o surgimento da ideia de infância e criança negra em um contexto globalizado. Este capítulo se desenvolve a partir de um recorte que focaliza o debate sobre infância e criança negra na esfera pública, em específico na cobertura da mídia escrita brasileira, realizamos um levantamento na Agência Amazonas, Agência Brasil, Correio Braziliense, Folha de S. Paulo, ISTOÉ e VEJA. A escolha das respectivas mídias se deu a partir do critério de poder de alcance e influência destes veículos.

A esfera pública assume uma posição destacada nas sociedades democráticas; conforme Costa (1995), porque é a arena onde se produz o amalgama da ‘vontade política’ e a justificação das decisões políticas previamente acertadas. Uma análise dos eventos e questões levantadas pela cobertura jornalística proporciona uma rica oportunidade de investigação e de análise da sua interação com o campo da cultura política (Porto, 2001). Nesse sentido, a forma pela qual os diferentes veículos de comunicação respondem ao debate sobre infância, em particular sobre criança negra, desvenda, para além da cultura profissional do jornalismo desenvolvida no país, as tensões, divergências e impasses sobre um dos mais antigos dilemas brasileiros que é o problema da integração efetiva das populações não-brancas, em especial dos descendentes de africanos.

⁷⁵ Pesquisa intitulada Relações étnico-raciais e primeira infância: aspectos psicossociais, educacionais e culturais coordenada pelo Instituto Amma Psique com financiamento da organização internacional Porticus.

Neste levantamento, buscamos identificar as principais características da cobertura da mídia escrita sobre infância com foco em crianças negras, procurando caracterizar a periodicidade das publicações, a distribuição regional das notícias, os principais temas e tendências.

O periódico Agência Amazônia produz conteúdos sobre os estados da Amazônia Brasileira. A Agência Amazônia é parte do Grupo Cenarium. A Agência Brasil é uma agência pública de notícias que foi criada no ano de 1990. A criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), em 2007, fez com que a Radiobrás e a Agência Brasil passassem a integrar o sistema público de comunicação, junto com a TV Brasil, a Radioagência Nacional e as rádios MEC AM e FM, por exemplo. A Agência Brasil deu início a sua cobertura na web em 1996, publicando o Serviço de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, um boletim semanal distribuído por assinatura. As publicações do noticiário, incluindo o material fotográfico. O Correio Braziliense, por sua vez, é um jornal com sede em Brasília e que pertence aos Diários Associados, que também é integrado por outros veículos de comunicação. O jornal Folha de S.Paulo faz parte do Grupo Folha, que é um dos principais conglomerados de mídia do país. O grupo coordena o Datafolha, que é um dos principais institutos de pesquisa do país, bem como uma agência de notícias (Folhapress) e o Centro Tecnológico Gráfico-Folha (CTG-F).

A IstoÉ é uma revista criada em 1976 que conta com publicações semanais. A revista é publicada aos sábados pela Editora Três. A Veja, também, é uma revista de distribuição semanal, ela é publicada pela Editora Abril às quartas-feiras. A revista, criada em 1968, faz parte do grupo Abril e conta com edições que tratam regionais, como a Veja São Paulo, Veja Rio, Veja Brasília e Veja BH.

Breve Histórico acerca dos Direitos da Criança

Por conta das cruéis e inevitáveis consequências das I e II Guerras Mundiais, foi principalmente a partir do século XX que se começou a pensar mais sobre a situação das crianças ao redor do mundo, o que fez com que importantes marcos que influenciam na história do direito das crianças ocorressem. Em 1919 é criada a Liga das Nações, a atual ONU. Neste momento, a comunidade internacional começa a se voltar para a necessidade da criação de parâmetros de proteção social e governamental para as crianças. Em 1924, a Declaração de Genebra é adotada pela Liga das Nações, tornando-se assim o primeiro tratado internacional sobre os direitos da criança. A Declaração abrange os direitos específicos da

criança, bem como estabelece o princípio de que, em qualquer situação, seja em situação de guerra ou não, a criança deve ter prioridade para receber assistência.

Em 1947 é criado o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com a finalidade de fornecer cuidados às crianças órfãs e abandonadas na Europa após a II Guerra Mundial. Em 1953 este se tornou parte permanente da ONU, mantendo a responsabilidade de defender os direitos das crianças. Atualmente, as ações do UNICEF são de alcance mundial. No ano seguinte, em 1948, também sob recomendação da UNESCO, é criada a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). A OMEP foi pensada principalmente no intuito de zelar pelo direito à educação nos primeiros anos de vida, que eram entendidos como os mais cruciais para a formação humana. Ainda em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é adotada pela ONU. A declaração é responsável por afirmar no artigo 25 que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais”, o que serviu de alicerce para futuras garantias de direitos deste grupo. Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança é proclamada, o que foi um importante passo no reconhecimento universal dos direitos das crianças. O ano 1979 foi tido como o “Ano Internacional da Criança”. Em 1979, e uma década depois, as Nações Unidas propuseram a assinatura da Convenção dos Direitos da Criança (CDC).

As Crianças no Brasil

O histórico dos direitos das crianças trazido no presente artigo conta com o texto *“Trajetória dos Direitos da Criança no Brasil - De Menor Desvalido a Criança Cidadã, Sujeito de Direitos”* de Vital Didonet como a principal fonte. Didonet (2016) nos aponta que as crianças no Brasil foram entendidas pelo Estado como um assunto doméstico, de responsabilidade familiar — até meados do século XX — e que os casos entendidos como responsabilidade governamentais eram os das crianças “desvalidas” e delinquentes. Neste período eram as organizações sociais, e principalmente as de cunho religioso e filantrópico, que se responsabilizavam pelos serviços de acolhimento de crianças órfãs ou abandonados, bem como pelas famílias em situação de extrema pobreza, ainda de acordo com Didonet (2016).

Apresentamos aqui as ações voltadas para o direito da criança no Brasil desde a sua independência, em 1922. Durante o primeiro período político da história do Brasil, o Império, que durou de 1822 a 1889, as ações políticas que se destinam à infância se limitam a três. A primeira é a implementação do Projeto de José Bonifácio para proteção do menor escravo, em 1823, mas que na realidade tinha como foco a preservação da mão de obra e não o cuidado

com a criança. Em 1924, a Constituição do então império garante a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e mais tarde. Em 1971, entra em vigor a Lei do Ventre Livre, que previa que os filhos de mães escravizadas já nascessem livres da escravidão. É importante destacar que o Brasil aboliu a escravatura somente no ano de 1888.

Durante a Primeira República, que durou de 1889 até 1930, podemos destacar no ano de 1890 os Decretos n. 439 e n. 658, os quais estabelecem a organização de serviços de assistência à infância desvalida no Rio de Janeiro; bem como a criação do Código Penal que, em seu artigo 27, declara os menores de nove anos como isentos de crimes e os de 10 a 14 inimputáveis no caso de agirem sem o completo discernimento. Já no século XX, podemos destacar a criação do Juizado de Menores no Rio de Janeiro em 1923, que contava com um abrigo para onde eram encaminhadas crianças em situação de abandono e de delinquência. Ainda em 1923, também foi instituído o Decreto nº 16.272, o qual regulamenta a assistência e a proteção aos menores abandonados e delinquentes. No ano de 1927, foi promulgado o Código de Menores, responsável por consolidar as medidas de assistência e proteção às crianças e adolescentes, para além de estabelecer a criação do juizado privativo de menores e elevar a inimputabilidade penal para 14 anos e manter a idade mínima de 12 anos para o trabalho.

Já na Era Vargas, houve a elaboração de duas Constituições: uma em 1934 e a outra em 1937. Ambas apresentam resoluções sobre as crianças e adolescentes brasileiros. A Constituição Federal de 1934 proibia, em seu artigo 121, o trabalho infantil (aos menores de 14 anos) e o trabalho noturno aos menores de 16, para além de proibir o trabalho em indústrias insalubres aos menores de 18 anos. O artigo 138 desta versão da Constituição é responsável por assegurar os serviços de amparo à maternidade e à infância. Na Constituição Federal de 1937 é declarado em seu artigo 127 a obrigatoriedade de o Estado conceder assistência à infância e à juventude, assegurando-lhes condições físicas e morais para o desenvolvimento de suas faculdades, para além de conceder aos pais o direito de solicitar auxílio do Estado para a subsistência e a educação dos filhos. Também é estabelecido no artigo 129 o dever do Estado em relação à criação de instituições de ensino público para os que não tivessem condições de acessar o ensino por meio de escolas particulares. Por meio desta Constituição, o abandono dos filhos menores é definido como falta grave dos pais, cabendo ao Estado prover a subsistência destes.

Em 1940, por meio do Decreto – Lei 2.024, sob tutela do Ministério da Educação e Saúde, o Departamento Nacional da Criança entra em vigor. É função do departamento garantir assistência à mãe e à criança. Em 1941 entrou em vigor o Serviço de Assistência ao

Menor (SAM), por meio do Decreto-lei no 3.779, que visava prestar auxílio e assistência social aos menores desvalidos e infratores. Dentre as medidas do SAM estavam os reformatórios e casas de correção para os adolescentes infratores.

Em 1961, por meio do Decreto nº 48.961, foi instituído no Ministério da Educação e Cultura a campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais (CADEME). A CADEME tinha a função de promover em todo o Brasil “a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”.

A partir de 1964, o Brasil começa a enfrentar uma ditadura militar que se expandiu até o ano de 1985. Durante esse período houve a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), no ano de 1964. A Fundação tinha como função, ao menos na teoria, implementar a política nacional de bem-estar do menor. Segundo Didonet, é a partir deste momento que o Estado começa a se tornar responsável pelo atendimento das demandas, por meio de instituições próprias. Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição. Ficou previsto no Art. 166. desta Constituição que a família, a maternidade, a infância e a adolescência terão proteção especial dos poderes públicos, quanto à sua constituição, preservação e educação. O documento também garantiu no Título IV que o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais. No ano de 1979, a Lei no 6.697 foi responsável por instituir o novo Código de Menores que visa garantir proteção e vigilância aos menores que se encontrem em situação irregular. Segundo Didonet (2016), é partir da implementação do Código de Menores que se começa a utilizar a expressão “menor em situação irregular”; e até os dias atuais ainda se ouve com frequência a utilização do termo “menor” no que diz respeito às crianças e adolescentes que são marginalizados pela sociedade, em geral, negros/as, e que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira, a qual está em vigor até os dias atuais. Os direitos da criança se concentram no art. 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO 1988, ART. 227).

Em 1990, é revogado o Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é sancionado. O ECA teve grande importância por instituir na legislação nas políticas

públicas brasileiras uma nova concepção de infância. A partir do ECA as crianças e os adolescentes passam a ter seus próprios direitos, particulares da idade e da fase de desenvolvimento pelas quais estão passando.

Em 2016 é aprovada a Lei Nº 13.257, que estabelece “princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano”.

Não podemos esquecer que vivemos em um país que enfrentou 388 anos de regime escravocrata, e como demonstra o levantamento das leis sobre infância no Brasil: as crianças negras são pouco ou quase nada representadas neste âmbito. Segundo dados da UNICEF (2010), vivem no Brasil 31 milhões de crianças negras. Dentro desse número, cerca de 17 milhões destas crianças negras vivem na pobreza. No que diz respeito à educação, uma criança negra entre 7 e 14 anos tem 30% mais chance de estar fora da escola do que uma branca nesta mesma faixa etária.

O levantamento das mídias escritas

A análise das mídias se deu através de buscas por notícias que fizessem referência aos termos: creche, "primeira infância", infância, criança e "criança negra". Os resultados desta busca podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Resultado em números por palavras-chave

Palavras-chave	<i>Agência Amazonas</i>	<i>Agência Brasil</i>	<i>Correio Braziliense</i>	<i>Folha de S.Paulo</i>	<i>ISTOÉ</i>	<i>VEJA</i>
creche	21	1666	1684	3461	3040	1299
"primeira infância"	11	307	245	835	531	1803
infância	125	1930	6122	10000	12600	5099
criança	1540	14391	15001	10000	216000	25350
"criança negra"	0	37	12	119	63	727

Fonte: Elaboração dos autores

Os resultados encontrados na Agência Brasil e na Folha de S.Paulo compreendem o período de 01/01/2010 à 31/12/2021. Os números do Correio Braziliense são referentes ao

período de 2010 a 2019⁷⁶. Para os demais periódicos as buscas foram feitas sem definição de período específico devido à ausência dessa opção nos filtros de busca das respectivas plataformas.

Neste conjunto de resultados, concentramo-nos na análise das matérias localizadas pela palavra-chave "criança negra". Para isso, foram consideradas apenas as matérias que não se repetem e que pudessem ser acessadas via *link*. Nessa etapa, optou-se por prorrogar a análise dos dados obtidos na revista ISTOÉ e VEJA, visto que o mecanismo de busca disposto nos sites apresenta inconstância na exibição de resultados⁷⁷ e exigirá uma fase de trabalho adicional para a conferência dos dados.

No quadro abaixo, é exposto o número de matérias encontradas com o termo “criança negra” por periódico e ano:

Quadro 2 - Resultados encontrados para o termo "criança negra" por periódico e ano

Jornal	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
<i>Agência Amazonas</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Agência Brasil</i>	3	5	3	5	1	1	0	0	2	3	8	4	35
<i>Correio Braziliense</i>	1	2	3	4	2	0	0	0	0	0	–	–	12
<i>Folha de S.Paulo</i>	2	2	1	1	1	3	3	4	3	8	12	15	55

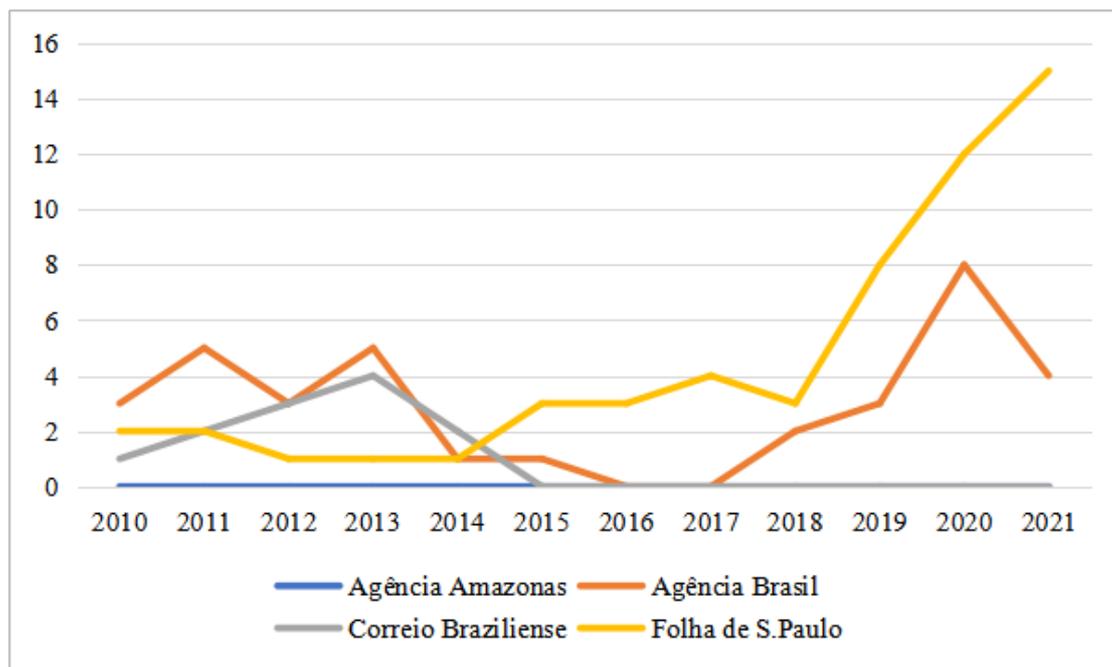
Fonte: Elaboração dos autores

É possível perceber que na Agência Brasil, os resultados declinam após 2013, chegando a atingir zero publicações durante os anos de 2016 e 2017. Na Folha de S.Paulo, por outro lado, os valores sobem após 2014, atingindo o ápice de matérias em 2021, com 15 publicações. O Gráfico 1 ilustra este movimento de ascensão do tema, em especial na Folha de S.Paulo e Agência Brasil.

⁷⁶ As buscas no Correio Braziliense foram feitas pela Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional, pois o site oficial não exibiu resultados para os termos pesquisados. A Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional pode ser acessada pelo site: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>.

⁷⁷ Em novas buscas com o termo “criança negra”, por exemplo, o site exibiu resultados diferentes ao encontrado no primeiro levantamento (por vezes menores, por vezes maiores). Isso pode significar que determinadas matérias podem ficar de fora dos resultados aleatoriamente, acarretando uma análise incompleta. Em comparação, nos novos levantamentos feitos sem definição de período específico realizados na Agência Brasil e na VEJA, os resultados aumentaram, indicando a publicação de novas matérias. Essa inconstância em que os números obtidos diminuíssem foi observada apenas na revista ISTOÉ.

Gráfico 1 - Resultados encontrados para o termo "criança negra" por periódico e ano



Fonte: Elaboração dos autores

No quadro 3 é apresentada a relação de matérias com o termo “criança negra” por mídia escrita e mês:

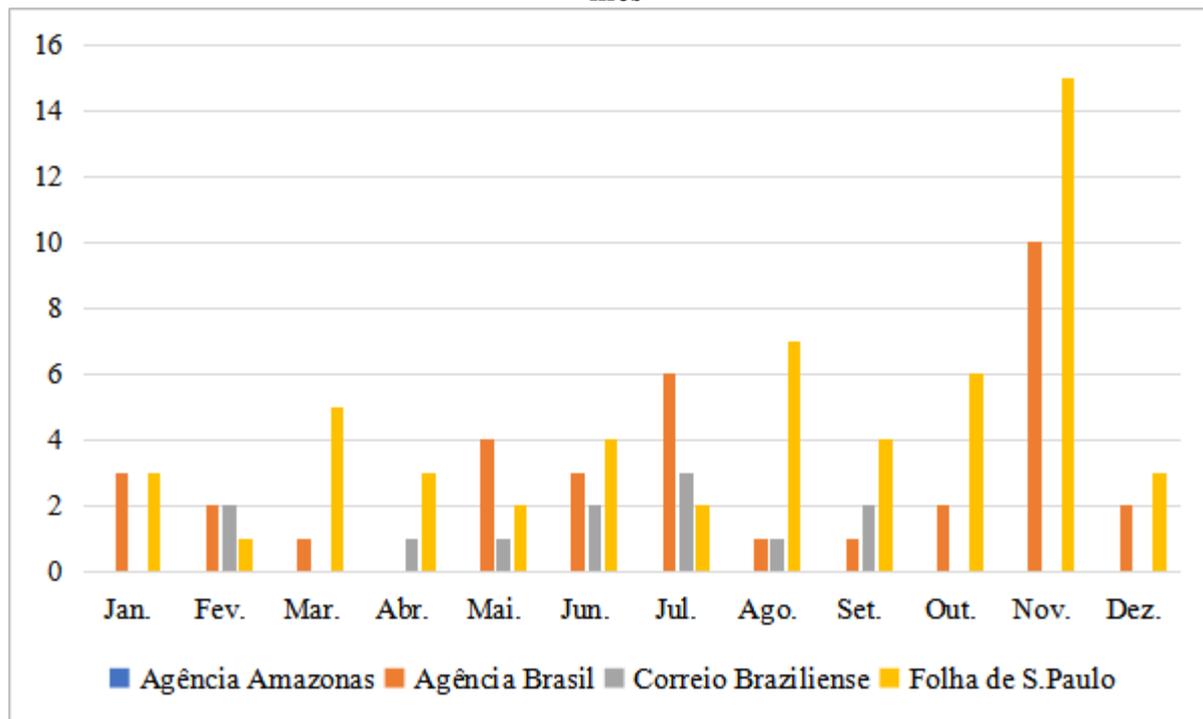
Quadro 3 - Resultados encontrados para o termo "criança negra" por mídia escrita e mês

Jornal	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Total
<i>Agência Amazonas</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Agência Brasil</i>	3	2	1	0	4	3	6	1	1	2	10	2	35
<i>Correio Braziliense</i>	0	2	0	1	1	2	3	1	2	0	0	0	12
<i>Folha de S. Paulo</i>	3	1	5	3	2	4	2	7	4	6	15	3	55

Fonte: Elaboração dos autores.

É possível perceber, a partir do quadro 3, que a maioria das publicações acontecem no mês de novembro. Isso pode estar relacionado com o Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. O Gráfico 2 evidencia esse fato que se realiza na Folha de S. Paulo e na Agência Brasil.

Gráfico 2 - Resultados encontrados para o termo "criança negra" por mídia escrita e mês



Fonte: Elaboração dos autores

A análise qualitativa das mídias: permanências e a emergência de novas temáticas, interlocutores/as e abordagens

A leitura integral das notícias localizadas nos permite caracterizar o enquadramento que este tema vem recebendo pelas mídias impressas, apontando permanências e mudanças nestas abordagens. Desta forma, propomos uma divisão deste enquadramento em duas décadas (2010 e 2020). Ao final da primeira, por volta de 2018-2019, é possível perceber uma mudança gradual de temas, interlocutores/as e abordagens.

A concentração destas publicações no mês de novembro já sugere que não se trata de uma agenda permanente dos veículos, mas sim uma acionada pela proximidade do dia 20 de novembro, feriado nacional, instituído oficialmente em novembro de 2011, dia nacional da consciência negra.

A total ausência de resultados na Agência Amazonas para a palavra-chave "criança negra" precisa ser melhor compreendida⁷⁸, mas a hipótese inicial é a de que esta ausência reitera a invisibilidade da população negra nesta região do país.

De 2010 a 2018, os temas prioritários nos três jornais: Folha de S. Paulo, Agência Brasil e Correio Braziliense foram violência e racismo, representatividade e desigualdade. A partir de 2018, vimos a repetição destes temas acrescidos por uma pluralidade temática que

⁷⁸ Esta hipótese será melhor trabalhada a partir da leitura e análise dos textos das outras palavras-chave.

compreende a representatividade, a saúde mental, a maternidade, o preconceito racial e a escola, a história e a cultura afro-brasileira, as personalidades negras, a literatura, os brinquedos e as políticas de ação afirmativa.

Nos dois períodos há um tema comum nos três jornais, e também nas duas décadas: o tema da adoção.

Quadro 4 - Número e localização de matérias dedicadas à temática da adoção

Jornal	Número	Datas	Títulos
Folha S. Paulo	4	26/06/2002	Cai resistência à adoção de criança negra e mais velha
		08/08/2010	"Preconceituoso" hoje é pai de filha negra
		30/12/2018	Criada por uma família branca, demorei anos para aprender a amar a negra
		20/06/2019	Minha vida mudou quando encontrei uma carta da mãe biológica
Agência Brasil	6	25/05/2011	Perfil mais buscado para adoção, crianças de até 3 anos são apenas 3% em abrigos
		30/09/2011	MPE constata que mais de 50% dos jovens abrigados no RJ voltaram a viver com família em três anos
		19/11/2011	Crianças negras ainda são preteridas por famílias candidatas à adoção
		26/02/2012	"Pesquisa aponta que adolescente tem menos chance de ser adotado"
		12/05/2013	Adotar significa abrir-se para uma nova aventura, no melhor sentido da palavra
		25/05/2019	Casal conta como rotina de vida mudou com adoção de irmãos"
Correio Braziliense	2	12/02/2013	Cresce o número de adoção de negros
		12/06/2012	Debate sobre adoção de deficientes

Fonte: Elaboração dos autores.

De forma geral, os textos nesta temática da adoção caracterizam o perfil mais procurado e desejado na adoção de crianças brasileiras, apresentam indicadores de crianças que estão em situação de abrigo por raça/cor; bem como relatos de casais brancos que adotaram crianças negras, de adultos negros, adotados por famílias brancas, e que compartilham experiências e opiniões sobre o tema. A Folha de S.Paulo na matéria de 2002, intitulada "Cai resistência à adoção de criança negra e mais velha" apresenta dados no CNJ do cadastro nacional de adoção que indicam que o índice de adultos que só quer filhos brancos foi de 30% para 29% entre 2010 e 2014 e a proporção de pessoas que aceitam maiores de três anos cresceu de 29% para 42,5% no período, a hipótese é a de que os cursos

de sensibilização oferecidos no processo mostram que os filhos, independentemente da idade, são para a vida inteira.

Na primeira década analisada, o tema do racismo e violência é recorrente e majoritário, especialmente na Folha de S. Paulo e no Correio Braziliense, retratando situações de violência e morte de crianças negras, situações de racismo em diferentes ambientes, como escolas, restaurantes, shoppings e concessionárias de veículos. O quadro abaixo exemplifica esta concentração temática nos primeiros anos da década de 2010.

Quadro 5- Número e localização de matérias dedicadas à violência e racismo

Jornal	Número	Datas	Títulos
Folha S. Paulo	5	17/01/2012	Suspeito de tirar menino etíope de mesa é indiciado
		22/08/2013	Após polêmica nas redes sociais Pão de Açúcar retira estátua de loja
		26/11/2014	Aposta em não indiciamento em Ferguson expõe farsa de processo
		25/09/2015	Gente boa
		07/06/2017	Shopping Pátio Higienópolis é acusado de racismo por pai de criança negra
Agência Brasil	3	19/07/2013	Missa e passeata lembram 20 anos da chacina da Candelária, no RJ
		25/01/2013	Polícia civil vai investigar racismo contra criança em concessionária
		24/01/2013	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial sugere treinamento para combater racismo institucional
Correio Braziliense	4	21/07/2011	Perícia descarta tiroteio na morte de Juan
		23/07/2011	DF segrega, diz antropólogo
		21/07/2010	Racismo contra garota será apurado
		05/09/2014	Torcedora nega racismo

Fonte: Elaboração dos autores.

Neste período, a Agência Brasil enfatiza o lançamento da Campanha da Unicef, no mês de novembro, de combate ao racismo contra crianças nas matérias intituladas "Unicef lança campanha para combate ao racismo contra crianças" e "Unicef lista dez maneiras de contribuir com uma infância sem racismo".

O tema da violência permanece constante, mas a partir de 2015 há uma diminuição na frequência de matérias sobre violência associadas ao descritor "criança negra". Num cenário nacional de agravamento e aumento da violência retratados, por exemplo, no Atlas da Violência (2021) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Fórum Brasileiro

de Segurança Pública (FBSP), assim como o aumento de morte de crianças, e adolescentes, em maior número negras, de forma violenta, observou-se uma ênfase nesse tema a partir de situações pontuais que são abordadas de forma mais individualizada sem o recorte sistêmico, o próprio conceito de racismo estrutural é localizado nas matérias mais recentes, a partir de 2015.

A Folha de S. Paulo mantém a regularidade deste enfoque, de 2017, a última notícia indicada no quadro acima, localizamos mais seis matérias sobre o tema: "Menino acha árvore de natal no lixão e fotos viralizam nas redes (01/12/2021); "Por amor ao meu filho, quero justiça (15/09/2021); "Em nova acusação de agressão contra criança negra, Pão de Açúcar afasta funcionário"(03/03/2021); "Idosa é condenada por chamar menino de "negrinho, macaco e orelhudo" em SP" (16/06/2020); "Aluno é chamado de macaco, gorila e veado em escola, Polícia civil investiga (26/11/2019); "Não pode ficar como mais uma vítima de bala perdida, diz tia de Ágatha" (23/09/2019). O aumento da violência e morte de crianças pelo que se denomina de "balas perdidas" é expressa na matéria que retrata a morte de Ágatha, de oito anos, quando voltava para casa, no Complexo do Alemão, zona norte do Rio de Janeiro.

A partir de 2016, observamos nas matérias localizadas com o descritor "criança negra" a emergência e a diversificação de abordagens Nossa hipótese é que esta pluralização está relacionada ao processo de discussão e implementação das políticas de ação afirmativa, a lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências e, por fim, ao processo ainda recente, de políticas e regulação públicas para a primeira infância como um direito social.

De 2015 a 2021, vimos emergir temas como: a) literatura, brinquedos e bonecas negras; b) impacto do racismo no desenvolvimento infantil; c) autoestima, estética, cabelos e maternidade; d) Escola e currículo e d) Diversidade racial na publicidade e representatividade. No quadro abaixo relacionamos as matérias identificadas com estes temas, organizadas por jornal e data.

Quadro 6- Número e localização de matérias dedicadas aos temas emergentes pós-2015

Temas emergentes	Num.	Jornal	Título	Data
Literatura, brinquedos e bonecas negras	9	Agência Brasil	Literatura infantil: como protagonistas negros abrem novos horizontes	20/11/2021
		Agência Brasil	Bonecas negras representam 6% dos modelos disponíveis no mercado	18/10/2020
		Agência Brasil	Professora escreve livro sobre princesa guerreira quilombola	21/06/2019
		Agência Brasil	Festa literária das periferias reúne escritores negros no Rio	05/11/2018
		Folha de S. Paulo	Maurício de Sousa se emociona ao falar de filho e diz que discute personagem gay com roteiristas	27/10/2021
		Folha de S. Paulo	Bonecas negras ensinam respeito à diversidade	24/08/2020
		Folha de S. Paulo	Com rosto ainda desconhecido, primeira escritora negra no Brasil é redescoberta após décadas de anonimato	26/07/2020
		Folha de S. Paulo	Faltam heróis negros, diz Lázaro Ramos ao lançar terceiro livro infantil	11/2015
		Folha de S. Paulo	Projetos no Brasil e nos EUA lutam contra o racismo por meio da distribuição de livros	13/10/2019
Impacto do racismo no desenvolvimento infantil	3	Agência Brasil	Racismo e violência contra crianças e adolescentes são desafios do país	13/07/2020
		Folha de S. Paulo	Estudo aponta como o racismo prejudica o desenvolvimento de crianças	09/12/2021
		Folha de S. Paulo	Como falar sobre preconceito com crianças?	10/10/2015
Autoestima, estética e cabelos e maternidade	7	Folha de S. Paulo	Autoestima da criança negra exige esforço extra da família	01/08/2022
		Folha de S. Paulo	Meninas negras podem ser sereias	26/11/2021
		Folha de S. Paulo	Mães dizem se preocupar mais com aceitação e autoestima dos filhos	09/05/2021
		Folha de S. Paulo	Desigualdade entre negros e brancos começa no útero no Brasil	19/11/2020
		Folha de S. Paulo	Autoestima de crianças negras é demolida pelo racismo, diz autora de livros infantis	09/03/2020
		Folha de S. Paulo	Eu sou racista	14/02/2020
		Folha de S. Paulo	Fernanda Souza sobre racismo: "serei mãe de uma criança negra, tenho que entender esse universo"	30/09/2016
Escola, currículo, história e cultura afro-brasileira e africana	8	Agência Brasil	Medidas preventivas são pouco adotadas por crianças, aponta estudo	16/07/2021
		Agência Brasil	Mais de 20% das crianças estão matriculadas em escolas sem saneamento	21/11/2020
		Agência Brasil	Cresce o número de negros em universidades, mas acesso é desigual	20/11/2020
		Agência Brasil	Unicef cria podcast para ensinar cultura afro-brasileira	20/11/2020

		Folha de S. Paulo	Foco em testes tem sido devastador para crianças não brancas, diz pesquisadora	27/04/2021
		Folha de S. Paulo	Novo ensino de história da África no país destaca resistência e cultura afro	19/11/2019
		Folha de S. Paulo	Inclusão desigual amplia distância entre negos e brancos na educação	19/11/2016
		Folha de S. Paulo	Por diversidade, creche no Rio faz promoção para alunos negros	26/04/2019
Diversidade racial na publicidade e representatividade	6	Agência Brasil	Diversidade racial na publicidade vive estagnação, indica pesquisa	19/12/2020
		Folha de S. Paulo	Ex-consulesa da França celebra representatividade negra na SPFW	19/11/2021
		Folha de S. Paulo	Para Guel Arraes, política de cotas pautou inclusão negra na TV e no cinema	21/10/2021
		Folha de S. Paulo	David Jr. diz que trabalha para que crianças negras sonhem com lugares altos	07/08/2021
		Folha de S. Paulo	Vera Egito: representatividade é essencial em uma sociedade desigual	25/05/2016
		Folha de S. Paulo	H&M fecha lojas após protestos contra propaganda considerada racista	14/01/2018

Fonte: Elaboração dos autores.

No tema "Literatura, brinquedos e bonecas negras" estão reunidas matérias que analisam o número ainda emergente de literatura e brinquedos, em especial as bonecas com representação e participação de personagens negros e negras. Alguns exemplos são apresentados, autores e autoras negros/as de literatura são entrevistados e apresentam a centralidade e a importância da literatura e do brinquedo na primeira infância. Em entrevista concedida por Mauricio de Sousa, por exemplo, na matéria intitulada "Mauricio de Sousa se emociona ao falar de filho e diz que discute personagem gay com roteirista" o cartunista e escritor conta sobre o processo de revisão de sua obra, ampliação dos personagens e da importância de trazer para o conjunto de seus personagens, por exemplo, um personagem gay. Neste tema estão incluídos também vários exemplos de iniciativas bem-sucedidas de trabalho com literatura infantil e a questão étnico-racial em diálogo com as mudanças previstas no campo normativo pela lei 10.639/2013. Sobre as bonecas, a matéria registra que a despeito do baixo número de bonecas negras disponíveis no mercado, há um crescente de fabricação de bonecas negras e que estas experiências estão imbricadas às experiências de racismo e discriminação vivenciadas por pessoas que hoje atuam na diversificação do perfil étnico-racial de bonecas e bonecos negros/os e que crescem junto com o desenvolvimento de ações pedagógicas e formativas de afirmação do pertencimento étnico-racial e contra o racismo e a discriminação racial.

Na temática "Impacto do racismo no desenvolvimento infantil" observamos um primeiro artigo que apresenta indicadores produzidos pelo Fundo das Nações Unidas para a infância e que apontam o racismo e a desigualdade como obstáculos significativos para que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam garantidos. Os números apresentados indicam que as crianças negras são maioria no trabalho infantil, vítimas de homicídio, no número de meninas entre 10 e 14 anos que engravidam.

Na matéria intitulada "Estudo aponta como racismo prejudica o desenvolvimento de crianças" é apresentada uma síntese dos principais resultados do estudo "Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância", publicado pelo Núcleo Ciência pela Infância. O material tem por objetivo indicar — a partir da análise de investigações qualitativas em saúde e educação produzidas no Brasil e nos Estados Unidos — como o racismo estrutural prejudica o desenvolvimento de crianças negras entre zero e seis anos, e que ações e políticas públicas devem ser tomadas para combater essa problemática.

Por último, ainda neste tema, a partir de uma situação de racismo em uma escola do Rio de Janeiro, com crianças pequenas, são apresentadas possibilidades e caminhos de trabalho com crianças sobre este tema e os prejuízos para o desenvolvimento infantil quando se opta por não abordar e silenciar a temática.

No tema "Autoestima, estética, cabelos e maternidade" estão reunidas matérias que relacionam a discussão sobre estética, autoestima e participação e atuação das famílias. A matéria intitulada "Desigualdade entre negros e brancos começa no útero no Brasil", por exemplo, apresenta a disparidade de acesso ao pré-natal entre gestantes negras e brancas. Tal disparidade provoca, por exemplo, a ocorrência de maior número de casos de sífilis congênita, segundo dados do Grupo de Trabalho da População Negra da Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade. Até um ano de vida, crianças negras terão 22,5% a mais de chance de morrer em comparação às brancas. A matéria reúne uma série de outros dados, como acesso à creche, licença maternidade, acesso a saneamento básico e o impacto da violência na saúde física e mental das crianças negras. A ideia central defendida é a de que crianças negras são mais dependentes da atenção primária e dos serviços públicos de saúde para atender às suas necessidades. Outro ponto central defendido na matéria é a preparação/mudança da educação médica para que o cuidado à saúde das famílias negras seja aperfeiçoado. "Precisamos falar como fazer a abordagem de uma família sobre o conteúdo racial quando a criança está na barriga e depois quando nasce".

Neste tema estão reunidos relatos de mulheres, especialmente mães, diante de situações de racismo com seus filhos ou de mães brancas que estão preocupadas com a pouca

convivência de seus filhos/as com crianças não brancas, considerando os contextos étnico-racial homogêneos, principalmente das escolas particulares. Neste tema, são entrevistados médicos pediatras que falam sobre a chegada do racismo como uma das queixas nos consultórios pediátricos, enfatizando-se os efeitos do racismo para a saúde, numa perspectiva mais ampliada de saúde.

No tema "Escola, currículo, história e cultura afro-brasileira e africana" estão reunidas as matérias que apresentam experiências de desenvolvimento de conteúdos e abordagens pedagógicas voltadas para a implementação da lei 10.639/2003. Sobre a importância da ação afirmativa no ensino superior como uma política que pode criar outros regimes de representação e estímulo para crianças pequenas.

Neste tema estão reunidas as matérias que indicam ainda um cenário de desigualdade étnico-racial na educação brasileira e que aprofundou ou se tornou mais evidente no contexto da pandemia COVID-19. Na matéria intitulada "Foco em testes tem sido devastador para crianças não brancas, diz pesquisadora", Sonya Horsford, professora da Universidade Columbia, avalia que no contexto pós-pandemia o foco excessivo em avaliações educacionais de larga escala estigmatizou crianças não brancas e prejudicou o seu bem-estar emocional. A pesquisadora fala em sua entrevista sobre a necessidade de um currículo escolar que inclua questões sobre justiça social, meio ambiente, sobre a verdade histórica dos países, sobre o seu papel em uma sociedade democrática, além de leitura e matemática.

Por último, no tema "Diversidade racial na publicidade e representatividade" estão reunidas as matérias que enfatizam, a partir de exemplos, como campanhas publicitárias, séries, filmes e materiais audiovisuais são espaços centrais de atuação e mudança num regime de representação e que pode atuar no fortalecimento e impulsionar crianças negras a se verem representadas de forma positiva. Neste tema, mas mesmo na primeira década analisada, há entrevistas realizadas com personalidades negras e negros que concedem entrevistas abordando suas experiências pessoais, sobre o racismo no Brasil e outros contextos, sobre a importância da discussão sobre representatividade, são recorrentes as participações de Thiaguinho, Thais Araújo, Lázaro Ramos, Lewis Hamilton e Angela Davis (quando de sua vinda ao Brasil).

Finalizamos a análise proposta para este capítulo sinalizando que a abordagem da temática étnico-racial associada à infância e criança negra ainda está concentrada no mês de novembro, respondendo a agenda de mobilização e luta do dia 20 de novembro. Apesar desta concentração, vimos emergir uma transição do enquadramento a este tema que se concentrou na década de 2010 nos temas da discriminação e violência e que passou, a partir

de 2015, a contemplar temas que ampliam o debate para a escola, a saúde, a família, o brincar, a literatura, a estética e a representatividade. A leitura completa de todas as matérias e a análise dos argumentos mobilizados, assim como dos/as interlocutores/as, sugerem que esta diversificação está diretamente relacionada ao contexto e resultado do processo de implementação das políticas de ação afirmativa, das mudanças curriculares provocadas pelas discussões sobre a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana, sobre a ampliação do debate e centralidade deste tema no desenvolvimento de uma proposta de educação a qual compreende que o racismo compromete o desenvolvimento de todas as pessoas, em especial de crianças negras e não negras.

Em matéria publicada na Folha de S. Paulo no dia 01/01/2021, intitulada "O que 2020 ensinou sobre racismo ao Brasil", Andrea Lopes da Costa afirma que o ano de 2020 oportunizou ao país o contato com situações de racismo que ocuparam o noticiário com frequência, o que teria tornado frequente o uso do conceito de racismo estrutural, são relacionadas várias situações de violência racial do ano de 2020 articuladas aos dados/efeitos raciais da pandemia pela *covid*. No caso das crianças negras, são citadas a desumanização, a adultização como estratégias potentes na produção do racismo estrutural. Tomadas como adultas, crianças negras têm negada sua condição de fragilidade e, portanto, de necessidade de cuidados, tornam-se objeto de negligência e alvos potenciais de inúmeras balas perdidas que, no ano de 2020, mataram mais de uma dezena somente no Rio de Janeiro.

O texto de Andrea Lopes da Costa, publicado no primeiro dia do ano de 2021, sintetiza como a violência que se impõe às crianças, em especial às crianças negras, e o não reconhecimento destas crianças como tal, assim como os impactos diferenciados da *covid* por cor/raça, produzem material farto para um enquadramento que privilegie a violência, no entanto, temas afirmativos de vida se impuseram, com a participação frequente de mães e mulheres negras que insistem em problematizar, questionar e criar outras experiências de vida para crianças negras e não negras.

Referências

BRASIL. Lei nº 6.697 de 10/10/1979. *Código De Menores*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 18 ago 2022.

BRASIL. Constituição (1824). Lex: *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição (1937). Lex: *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. *Estatuto da Primeira Infância*. Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. *Lei do Ventre Livre*. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>.

COSTA, S. *A democracia e a dinâmica da esfera pública*. In: Lua Nova. no 36, 1995

DIDONET, V.. Trajetória dos Direitos da Criança no Brasil - De menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: *Primeira Infância: Avanços do Marco Legal da Primeira Infância*. Brasília, 2016.

PORTO, M. *A mídia brasileira e a eleição presidencial de 2000 nos EUA: a cobertura do jornal Folha de S. Paulo*. 2001.

Otávio Henrique Ferreira da Silva



Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, licenciado em pedagogia pela Universidade de Uberaba e em matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, bacharel em administração pela Faculdade Pitágoras de Betim. É professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, no Departamento de Educação, Campus Helena Antipoff - Ibirité/MG e professor e coordenador do Mestrado em Segurança Pública e Cidadania - Faculdade de Políticas Públicas - FaPPGeN/UEMG. Líder do grupo de estudos e pesquisas "Infâncias, Matemáticas e Relações Étnico-Raciais" - IMERER/CNPq. Pesquisa, ministra aulas e cursos sobre os temas: "educação infantil", "Infância", "periferia", "educação para as relações étnico-raciais", "decolonialidade", "contracolonialidade", "emancipação", "gestão democrática", "cidadania", "democracia", "formação de professores", "o legado de Paulo Freire" e "etnomatemática". Filiado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ/UEMG. E-mails: hotaferreira@gmail.com ou otavio.silva@uemg.br

AUTORES

Adeildo Vila Nova



Doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Bacharel em Serviço Social e Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade São Judas Tadeu (Campus UNIMONTE), Assistente Social Judiciário no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJ-SP) e Primeiro-Secretário na Associação das/os Assistentes Sociais e Psicólogas/os do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJ-SP). Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Crianças e Adolescentes com ênfase no Sistema de Garantia de Direitos (NCA-SGD | PUC-SP), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Aprofundamento Marxista (NEAM | PUC-SP) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Identidades (NEPI | PUC-SP). Co-Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociedade Punitiva, Justiça Criminal e Direitos Humanos - Profa. Andrea Almeida Torres (GEPEX-DH-AAT | UNIFESP). E-mail: adeildovilanova@yahoo.com.br

Adriana Bom Sucesso Gomes



Mestra em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-2023). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-2012). Graduada em Pedagogia, Licenciatura, Gestão e Coordenação de processos Educativos (2009). Atualmente é professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, atua na Educação Infantil e integra a coordenação ampliada dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/PBH. E-mail: adrianabomsucesso@gmail.com

Alex Sander da Silva



Filósofo pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1996) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul (2010). Realizou estudos pós-doutorais (PNPD/CAPES) no núcleo de História e Filosofia da Educação (PPGE/UNIMEP, 2014). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Cultural e Sociedade – GEFOCS. Membro do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena – NEABI. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: alexanders@unesc.net

Aline Moraes da Costa Lins



Cientista social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora de sociologia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Volta Redonda. Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Coordenadora do Núcleo d Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS/IFRJ), campus Volta Redonda. E-mail: alinea.costa@ifrj.edu.br

Ana Clara dos Santos Silva



Bolsista Jovens Talentos FAPERJ. Discente do curso Técnico em Automação Industrial concomitante ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Volta Redonda. E-mail: santoscaia6@gmail.com

Ana Cristina Juvenal da Cruz



Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP-Assis (2006). Mestre (2010) e Doutora (2014) e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com período sanduíche na École des hautes études en sciences sociales (EHESS), em Paris - França. Professora Adjunta na UFSCar no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Atualmente é Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH / UFSCar) e Coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Desenvolve estudos e pesquisas na área de educação com ênfase em relações étnico-raciais, estudo e ensino das histórias africanas e afro-brasileiras e da diáspora negra. Email: anacjrcruz@ufscar.br

Andrea Barbosa de Andrade



Mestra em Educação pela UFPR na linha Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, graduação em Pedagogia pela UFMS. Estuda discursos antirracistas de crianças negras nas mídias digitais e a produção de novos tipos de cultura infantil por crianças negras. Atua como Coordenadora Pedagógica e Professora da Educação Infantil. Possui experiência na formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental com foco na Educação para as Relações Raciais, Literatura Afro-brasileira e Diversidade Étnico-Racial.

Andresa de Souza Ugaya



Graduação, especialização, mestrado e doutorado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Supervisora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e vice-supervisora do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão (NUPE). Preside o Comitê de Ação Cultural (CAC). Coordena o Laboratório de Corporeidade, Cultura e Arte (LACCA) e o grupo cultural Pávio de Candieiro. Participa do grupo Batuque das MariA.

Organizadora dos eventos Café Ancestral e África Que Soma. É membra da Associação Brasileira dos/as Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa. Membro do Conselho Municipal de Políticas para as Mulheres e do Conselho de Alimentação Escolar. É artista-brincante, capoeira, mãe do Acauã. Amante das culturas populares, de viagens, cachoeiras, trilhas, montanhas, mares e esportes de aventura. E-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Andreza Mara da Fonseca



Professora da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, MG. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -UNESP/RC, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais -PUC Minas como bolsista da FAPEMIG, Especialista em : Mídias na Educação (UFSJ), História da África e Culturas Afro-Brasileiras pela (UFMG) e Práticas de Letramento e Alfabetização (UFSJ). Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Integrante do Núcleo de Estudos de Educação das Relações Étnico-Raciais de BH (SMED), associada da ABPN. Integrante do Grupo de Pesquisa im@go/UNESP, LAMER/ IFPR, em Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche) - Centro de Investigação em Estudos da Criança- Universidade do Minho /Portugal (CIEC/ UMinho). E-mail: a.m.r.oliveira@edu.pbh.gov.br

Ayodele Floriano Silva



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Mestre em Educação pela mesma instituição em 2022. Pedagoga pela UFSCar. Médica Veterinária pela Universidade Estadual de Londrina – (UEL) em 2007 e especialista em Biologia Aplicada à Saúde em 2008, na mesma instituição. Mestre em Ciências pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP) em 2011. E-mail: ayodelenina@gmail.com

Carla Santos Pinheiro



Doutoranda em Educação pelo PPGE/FACED/UFBA. Mestra em História/PPGEAFIN/UNEB. Profª. do CMEI Marisa Letícia Lula da Silva da rede pública municipal de Lauro de Freitas/BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) e do Grupo de Estudos Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Cultura Escolar e Ensino de História (GEPEN/PONDERA) da UVA. Membro do/a: Fórum Municipal de Educação Infantil de Lauro de Freitas (FMEI-LF); Posse de Conscientização e Expressão (PCE); Gr. de Est. Relacionado à Educação Infantil (GEREI) e; Comitê BA da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ganhadora do XXI Prêmio Arte na Escola Cidadã (PAEC) e finalista do Prêmio Meu Pátio é o Mundo 2022/ OMEP/ARCOR.

Cecília Maria Vieira



Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UNB (2019-2023), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2011), Especialista em Políticas Públicas e Docência do Ensino Superior UFG (2005), Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO (2004) e Pedagoga pela Universidade do Vale Acaará - UVA (2012). Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Atuou como coordenadora, apoio técnico da Gerência de Ensino Fundamental e da Gerência de Infância e como psicóloga na Associação Pestalozzi Renascer e no Centro Municipal

de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto, na estimulação cognitiva e no atendimento de crianças e suas famílias da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Coordenadora do NEADI/GENINHAS-UFG. Também coordena o Coletivo Diáspora Africana do Cerrado, Membro externo da Comissão de Heteroidentificação da UFG, Associada da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN e Coordenadora Nacional do Fórum da Educação Básica -ABPN. Ex- Presidenta do COMPIR de Goiânia– Go e atualmente conselheira. Experiência na área de psicologia no atendimento clínico, seleção de pessoal, grupos de trabalhos e na elaboração de projetos com ênfase em psicologia do Desenvolvimento Humano, Inclusão, Saúde Mental com recorte nas Relações étnico-raciais, Infância negra, Formação de professoras(es) e palestras. Experiência em trabalhos com Formação de Professores para a Lei 10.639/03 e Práticas Pedagógicas Promotoras de Igualdade Racial na Infância. E-mail: ceciliavieira70@gmail.com

Christian Muleka Mwewa



Foi investigador Visitante no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa (2017-2018). Realizou uma estância na Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 2017). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Federal de Santa Catarina (2017) e na Universidade Federal de Santa Maria (2017-2018). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) com estágio doutoral na Université Paris I Panthéon-Sorbonne (2008). Professor nos Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrado/CPTL e Mestrado e Doutorado

/FAED) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Cultura em Sociedade - EduForP (UFMS/CNPq). Gestor do Protocolo de Parceria n. 15/2021-UFMS com o Museu Nacional de Etnologia de Moçambique- MUSET
E-mail: christian.mwewa@ufms.br

Cristina Teodoro



Possui estágio de pós-doutoramento em infância e diferença, pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Graduação em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta Efetiva da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Infância, Racialização e Decolonialidade (GPEIRD). Tem experiência e interesse nos seguintes temas: educação, identidade étnico-racial; educação e relações étnico-raciais, infância; criança; Educação Infantil, formação docente para a Educação Infantil, currículo e prática docente para a Educação Infantil, políticas para a infância.

Débora Augusto Franco



Psicóloga. Especialista (2009) em Psicologia Jurídica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra (2011) em Psicologia, área de concentração “Estudos da Subjetividade”, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora (2017) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi professora da área de Psicologia Escolar/Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Belford Roxo e campus Pinheiral, entre 2018 e 2023, onde iniciou, em parceria com o IFRJ, campus Volta Redonda, o Projeto de Extensão intitulado “Aquilombando a Infância”. Foi vice-coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas– NEABI/IFRJ (2020/2022), campus Pinheiral

e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos (IFRJ/campus Pinheiral – 2020/2022). Em março 2023 assumiu a cadeira de Psicologia Social e Relações Étnico-raciais no Departamento de Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: debora.franco@uerj.br

Diego dos Santos Reis



Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor, Mestre e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (Diversitas/FFLCH) da USP. É líder do *Travessias* – Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista (CNPq/UFPB). Ìyáwo do Ilé Àṣẹ Omiojúáró. E-mail: diegoreis.br@gmail.com

Iberê Araujo da Conceição



Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS/UFSCar). Mestre em Sociologia pela mesma instituição (2021). Graduação sanduíche em Ciências Sociais pela UFSCar pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento. Bacharel em Ciências Biomédicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). E-mail: iberearaujo@gmail.com

Izzie Madalena Santos Amancio



Pedagoga/UNILAB, Mestra em Educação/UFSC, Doutoranda em Educação/UFPR. Integrou a equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação de Marcionílio Souza-BA, enquanto Supervisora Técnica da Educação de Jovens e Adultos (2022/2023). Gestora da Promoção da Igualdade Racial do município de Marcionílio Souza-BA. Uma das organizadoras do livro *Traduzindo a África Queer* (2019) e *Transvivências Negras: Entre afetos e aquilombamento* (2021). Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: Diversidade, Diferenças e Educação, Identidade racial e de gênero, formação de professores, culturas e infâncias, com ênfase em crianças trans e negras. izzie.mada@gmail.com

Lucimar Rosa Dias



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1988). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2007). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Professora da Universidade Federal do Paraná atuando na Pós-Graduação na Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (2014-) Diretoria de Políticas em Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola/SECADI/MEC (2023-). E-mail: lucimardias@ufpr.br

Marcelo Matheus Presse Leite



Graduando em licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: marcelopresse97@gmail.com

Maria Luiza Miranda Paulino da Silva



Graduanda do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Aluna bolsista do projeto de núcleo coordenado pela Ugaya "valores civilizatórios afro-brasileiras na educação infantil: a África em você, em mim, em nós". Grande admiradora de poesia, arte, rap, saras de poesia, grafite e outras manifestações culturais. E-mail: luiza.miranda@unesp.br

Maria Simone Euclides



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- CE. Mestra em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - MG. É pesquisadora filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e foi pesquisadora na Latin American Studies Association (LASA), de 2019 a 2020. É vinculada ao Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (N'Blac), certificado pelo CNPQ e o Grupo de Pesquisa Educação Gênero e Raça (EDUCAGERA), da Universidade Federal de Viçosa. Professora Adjunta II no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e Professora Orientadora no Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação da mesma instituição. Tem

experiência na área de Educação e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, raça, racismo, desigualdades educacionais, trajetórias educacionais e educação do campo. E-mail: maria.euclides@ufv.br Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e Professora Orientadora no Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, raça, racismo, desigualdades educacionais, trajetórias educacionais e educação do campo. E-mail: maria.euclides@ufv.br

Matheus Henrique de Freitas



Estudante de Educação Física pela UNESP Bauru. Aluno voluntário do projeto "Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil: A África em você, em mim, em nós" e bolsista PIBIC de Iniciação Científica em educação étnico-racial, orientado pela Dra. Andresa Ugaya. Professor de dança, bailarino profissional, circense e artista independente, interessado pela corporeidade na arte e na educação, pela política e pautas sociais. E-mail: matheus.h.freitas@unesp.br

Nanci Helena Rebouças Franco



Pós-Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Dr^a em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestra em Educação pela UFBA. Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela UFBA. Atualmente é Professora Associada IV do Departamento 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenadora do curso de Pedagogia (diurno). Integra o Coletivo de Docentes Negras e Negros da Faced/UFBA. Coordena o Grupo de Estudos ERE – Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação, do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI).

Rachel Benta Messias Bastos



Doutora em Educação (2009-2013); Mestre em Educação (2004-2006) e Pedagoga (1999-2002) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Professora no Instituto Federal de Goiás - IFG, campus Goiânia Oeste (2010-atual). Coordena (IFG) o grupo de extensão, pesquisa e ensino Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista. Integra o NEADI UFG; a Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de: Fundamentos Sócio-Históricos da Educação; Epistemologia Negra; Educação das relações étnico-raciais; Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil; Ações Afirmativas e Políticas de promoção da igualdade racial. E-mail: rachel.bastos@ifg.edu.br

Rita de Cássia de Souza



Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é Profª Titular da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, escola nova, indisciplina escolar, metodologias diferenciadas de educação, construcionismo social, práticas colaborativas e dialógicas e pesquisas relacionais. E-mail: ritasouza@ufv.br

Rogério Correia da Silva



Pedagogo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Possui pós-doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, criança e infância indígena, prática e processos de aprendizagens, organização de espaços e ambientes na Educação Infantil, jogos e brincadeiras e culturas infantis, educação para as relações étnico raciais. E-mail: rogex.correia@gmail.com

Tainara Batista Barros



Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Tem especialização em Psicopedagogia e Educação Especial (2019) e Atendimento Educacional Especializado (2020). Possui experiência de oito anos trabalhando na educação infantil em instituição filantrópica na cidade de Viçosa (2011 - 2019). Atuou como professora de ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Ervália-MG (2019). Atualmente trabalha como professora de ensino fundamental pela Prefeitura Municipal de Teixeiras-MG. E-mail: tainarabbatista24@gmail.com

Tânia Aretuza Ambrizi Gebara



Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Doutora (2014) e mestre (2004) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia (1999) pela mesma instituição e graduada em Matemática (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de São Carlos (1992). Atualmente diretora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG - CP/EBAP/UFMG (2023/2025). Profª do Centro Pedagógico, atua no 1º Ciclo de Formação Humana. Professora do Mestrado Profissional Educação e Docência - Promestre/FaE/UFMG - Linha: Infâncias e Educação Infantil. É coordenadora e uma das fundadoras do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica. Lidera o grupo de pesquisa Infâncias e Educação: concepções e práticas no ensino fundamental de tempo integral. E-mail: taretuza@outlook.com

Tatiane Cosentino Rodrigues



Profª do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar. É líder do grupo de Pesquisa CNPq "Educação e relações étnico-raciais". Coordenou projeto internacional do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES). Realizou pós-doutorado na Universidade Paris Nanterre (2019-2020), no Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF-EA 1589). Équipe Éducation Familiale et Interventions Sociales auprès des familles com bolsa FAPESP e Print/CAPES. E-mail: tatiane.rodrigues@ufscar.br

Thaís Regina de Carvalho



Doutora em Educação (2018) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em educação (2013) pela mesma Universidade. Graduada em Pedagogia (2010) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente é professora do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordena (UFG) o grupo de extensão, pesquisa e ensino Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista. Integra o Núcleo de estudos africanos, afrodescendentes e indígenas - NEADI-UFG; a Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as - ABPN, e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Desenvolve estudos e pesquisas na área de: práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, políticas de promoção da igualdade racial na educação básica e ensino superior, estágio e formação docente. E-mail: decarvalho@ufg.br

Valter Roberto Silvério



Professor Titular de Sociologia do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (Brasil) /Pesquisador do CNPq. Member of the International Scientific Committee for Volume IX, X and XI of the General History of Africa - GHA – UNESCO. Coordenou a tradução dos 08 volumes da História Geral da África. Líder do Grupo de Pesquisas do CNPq: Transnacionalismo negro e diáspora africana. Consultor da UNESCO para a Revisão Técnica dos volumes IX, X e XI da GHA. Email: diasporizando@gmail.com

Vânia de Fátima Noronha Alves



Doutora em Educação USP (2008). Mestre em Educação Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG (1998). Especialista em Educação Física Escolar Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMINAS (1995); Especialista em Lazer UFMG (1994). Graduada em Educação Física UFMG (1984). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCMINAS e dos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia. É membro do Colegiado do PGED. Email: vaninhanoronha@gmail.com

Vitória Marinho Wermelinger



Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGS/UFSCar). Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGSP/UENF). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes com período sanduíche na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, pelo Programa de Mobilidade Acadêmica da UFF. E-mail: wermelingervitoria@gmail.com