



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Aretusa Santos

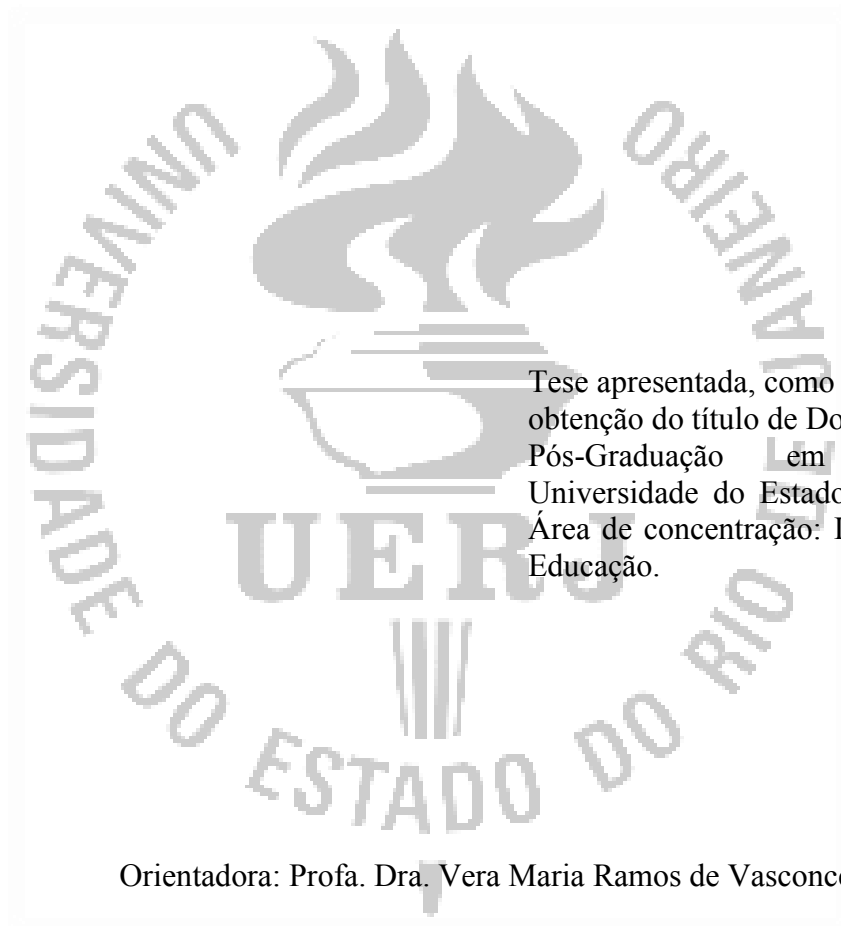
Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco

Rio de Janeiro

2018

Aretusa Santos

Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Aretusa
Educação das relações étnico-raciais na creche : espaço-ambiente em
foco / Aretusa Santos. - 2018.
236 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças - Juiz de Fora (MG) - Teses. 2. Creches -
Teses. 3. Relações humanas - Teses. I. Vasconcellos, Vera Ramos de.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
III. Título.

al

CDU 373.2(815.1)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aretusa Santos

Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco.

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Ramon Silva de Carvalho
Faculdade de Arquitetura – UERJ

Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. José Jairo Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Às crianças!

Em especial, à criança que me ajudou a aprofundar meus conhecimentos sobre a radicalidade do “amor”, minha filha, Alice Santos Rosa.

AGRADECIMENTOS

A Deus Uno e Trino, Criador de todas as coisas com Quem existo, me movo e sou.

A Vera Maria Ramos de Vasconcellos pela forma sábia, generosa, atenciosa e cuidadosa como orientou este trabalho. Por ter acreditado em mim, por ter sido companheira num momento crucial em que cheguei a perguntar: será que vou conseguir?

A Ana Rosa Costa Picanço Moreira pela interlocução doce, atenciosa e competente antes, durante e depois da pesquisa de campo. Com quem descobri um modo efetivamente coletivo de fazer pesquisa na e com a creche.

A Professora Miriam Soares Leite pelo auxílio no período inicial do curso de doutoramento no PROPED/UERJ e pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao Professor Julvan Moreira de Oliveira pelos aprendizados em Africanidades tecidos desde a criação do grupo de pesquisa ANIME/UFJF e por aceitar o nosso convite em participar de nossa banca de doutorado.

Às companheiras do GRUPAI/UFJF, Leticia, Miriam, Rosana, Lívia pelas discussões, e aprendizados compartilhados. Em especial à Isabela, Aline, Carol e Clarice pelas transcrições dos encontros reflexivos, por compartilharem os dados construídos durante a pesquisa de campo, e por participarem conosco do planejamento dos encontros reflexivos.

Aos colegas do NEI:P&E/UERJ pelas discussões sobre nossas pesquisas e pelos momentos de confraternização.

Aos colegas do ANIME/UFJF, Aline, Andressa e Waldeir pelos momentos em que pudemos compartilhar conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais.

À Equipe da Creche Ubuntu, coordenadora, equipe administrativa, professoras e educadores, pelas reflexões e aprendizados sobre um tema tão tenso e complexo, pela abertura e acolhida à nossa presença nos seus cotidianos de trabalho.

À professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Luciana Pacheco com as quais iniciei minha jornada acadêmica como pesquisadora.

Aos meus irmãos, Poliana Santos e Lucas Santos Lima pelo companheirismo, auxílio e parceria em todos e quaisquer momentos da minha vida.

Ao Glôver Luiz de Souza Rosa, meu esposo, pela presença constante.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Flávia Miller Naethe Motta, Prof. José Jairo Vieira, Prof. Ramon Silva de Carvalho por aceitarem nosso convite e contribuírem com o aperfeiçoamento do presente trabalho.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

SANTOS, Aretusa. *Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco*. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese teve por objetivo compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente. Parte-se do pressuposto que a educação das crianças incluindo as questões das relações étnico-raciais é um princípio constitucional que envolve o direito à vida saudável e ao estabelecimento de relações positivas e afirmativas da pessoa humana consigo mesmo e com os outros desde o início de suas vivências. O documento norteador desta pesquisa foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER (BRASIL, 2004), posta em interlocução com as teses e dissertações produzidas na interface “relações étnico-raciais e educação infantil,” entre os anos de 2003 a 2016. Foram analisados os *portfolios* da creche, dos anos anteriores à pesquisa e observadas as fotografias, imagens, cartazes, literaturas presentes naquele espaço-ambiente. A pesquisa privilegiou a análise das práticas de cuidado e educação de bebês e crianças, de até 03 anos de idade, ressignificadas nos diálogos construídos em três encontros reflexivos coordenados pela pesquisadora. Os resultados da investigação apontam modos como a educação das relações étnico-raciais na primeiríssima infância podem ser desenvolvidos, em espaços de formação continuada sensíveis à importância deste tema para o desenvolvimento pessoal e formação de identidade de crianças brancas e negras. A pesquisa enfatizou também a relação creche - família e a responsabilidade partilhada de oportunizar a construção de autoimagens positivas, de valorização dos fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo. A instituição parceira se mostrou sensível a tal fato e procurou desenvolver ações numa perspectiva de igualdade étnico-racial, construindo o que pode ser denominado de áreas moles e áreas duras de educação das relações étnico-raciais. O trabalho tem por referencial teórico a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigostki (2007), segundo a qual as relações humanas são históricas e socialmente situadas, bem como nos estudos sobre as relações étnico-raciais que compreendem a educação institucional como parte integrante dos processos históricos de construção das desigualdades étnico-raciais, e, por conseguinte, parte fundamental da construção da igualdade étnico-racial que na realidade brasileira, ainda não se efetivou. O conceito de pedagogia das ausências e emergências proposto por Gomes (2011) e colonialidade do poder de Quijano (2010), são alguns argumentos chaves desta tese.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Creche. Espaço-ambiente. Colonialidade do poder. Pedagogia das ausências. Pedagogia das emergências.

ABSTRACT

SANTOS, Aretusa. *Education of ethnic-racial relations in daycare center: the environment in focus*. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis aimed at understanding how the education of ethnic-racial relations takes place at a public daycare center in the city of Juiz de Fora/MG, starting from the analysis of visible and invisible aspects in the environment. It is assumed that the education of children encompassing the issues about ethnic-racial relations is a constitutional principle that entails the right to a healthier life and the establishment of positive and affirmative relations of the human person with oneself and with another person from the very beginning of his/her experiences. The main guiding document for the development of this research was the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture - DCNERER (BRAZIL, 2004), selected in order to establish a dialogue with the researches at the interface "ethnic-racial relations and early childhood education" developed from 2003 to 2016. The portfolios from the daycare center were analyzed covering the years prior to the research and photographs, images, posters and literature books found in that environment were observed. The research focused the analysis of practices of care and education provided to infants and children up to the age of 03 and new meanings were assigned to those practices during the dialogues constructed in three reflective meetings under the guidance of the researcher. Research results point out ways through which the education of ethnic-racial relations in early infancy would be developed in places of continuing training assessed as sensitive to the importance of this issue for personal development and identity formation of both black and white children. The research also highlighted the relationship family-daycare center and shared responsibility for building positive self-images, recognizing the values of phenotypes of black people, in particular skin and hair color. The partner institution for this research was sensitive to such fact and sought to develop actions assuming a perspective on ethno-racial equality, establishing what is labeled soft areas and hard areas of ethnic and racial relations education (Sansone, 1996). The work is based on the socio-historical-cultural perspective of Lev Vigostki (2007), in which human relations are historically and socially situated, as well as in studies on ethnic-racial relations that evaluate institutional education as both an integral part of the historical processes of the construction of ethnic-racial inequalities and therefore an essential part of the construction of ethnic-racial equality that has not yet been reached in Brazilian context. The concepts of pedagogy of absence and emergence proposed by Gomes (2011) and coloniality of power (Quijano, 2010) are some key arguments in this thesis.

Keywords: Ethnic-racial relations. Daycare Center. Environment. Coloniality of power. Pedagogy of absence. Pedagogy of emergence.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	PRINCIPAIS CONCEITOS EM PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO	25
1.1	Principais conceitos em pesquisas sobre relações étnico-raciais.....	25
1.1.1	<u>Raça.....</u>	25
1.1.1.1	Classificação étnico-racial no Brasil	29
1.1.2	<u>Etnia.....</u>	32
1.1.3	<u>Racismo</u>	34
1.1.3.1	Racismo como ideologia.....	35
1.1.3.2	Racismo como estrutura.....	36
1.1.3.3	Operacionalização dos estudos sobre o racismo no Brasil.....	37
1.1.3.3.1	As vertentes dos estudos sobre racismo no Brasil.....	39
1.1.4	<u>Preconceito étnico-racial</u>	44
1.1.5	<u>Discriminação étnico-racial</u>	47
1.2	Principais termos/conceitos utilizados na presente pesquisa	51
1.2.1	<u>Colonialidade do Poder</u>	51
1.2.1.1	A colonialidade do poder e as contribuições de Franz Fanon	55
1.2.2.	<u>Descolonização</u>	61
2	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	64
2.1	Mapeamento a partir dos dados	66
2.1.1	<u>Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa.....</u>	66
2.1.2	<u>Distribuição das teses e dissertações por regiões do Brasil.....</u>	67
2.1.3	<u>Distribuição das teses e dissertações por Universidades.....</u>	69

2.2	Pesquisas sobre Creches.....	70
2.2.1	<u>Subgrupo 1 – Pesquisas que abordaram exclusivamente o cotidiano de creches.....</u>	70
2.2.2	<u>Subgrupo 2 – Pesquisas que abordaram creches e pré-escolas</u>	72
2.3	Pesquisas que abordaram a creche indiretamente.....	77
2.3.1	<u>Formação de professores.....</u>	77
2.3.2	<u>A literatura infantil.....</u>	80
2.3.3	<u>Políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.....</u>	83
2.3.4	<u>Trajetória de professoras negras na educação infantil</u>	87
2.4	Pesquisas sobre a pré-escola	88
2.4.1	<u>Percepções e representações sociais das professoras sobre educação das relações étnico-raciais e sobre as crianças negras entre quatro e seis anos de idade</u>	88
2.4.2	<u>Práticas pedagógicas antirracistas na pré-escola.....</u>	91
2.4.3	<u>Pesquisas com crianças na educação infantil</u>	93
2.4.4	<u>Pesquisas sobre crianças na pré-escola</u>	96
3	PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO	100
3.1	Perspectiva Sócio-histórico-cultural	100
3.1.1	<u>Pesquisa-intervenção por meio de encontros reflexivos</u>	102
3.1.1.1	<u>Encontros reflexivos</u>	105
3.2	Pesquisa de Campo	109
3.2.1	<u>Primeiro momento da pesquisa de Campo</u>	110
3.2.2	<u>Segundo momento da pesquisa</u>	111
3.2.2.1	<u>Encontros reflexivos</u>	113
3.2.3	<u>Entrevista</u>	115

3.3	Análise e tratamento dos dados	115
3.4	O espaço-ambiente enquanto categoria analítica	116
4	A CRECHE UBUNTU	122
4.1	A Creche Ubuntu: origem e atual funcionamento	123
4.1.1	<u>A edificação da Creche Ubuntu</u>	126
4.1.2	<u>A formação profissional</u>	132
4.1.3	<u>Perfil das crianças e famílias</u>	132
4.2	A educação das relações étnico-raciais no espaço-ambiente da Creche Ubuntu	133
4.2.1	<u>A entrada da Creche Ubuntu</u>	133
4.2.2	<u>O espaço-ambiente da Creche Ubuntu: igualdade étnico-racial?</u>	139
4.2.2.1	A brinquedoteca	146
4.2.2.2	A sala de leituras	149
4.2.2.3	Sala de atividades	158
4.3	O último encontro reflexivo: potencial de mudanças	162
5	A ESTÉTICA CORPORAL NEGRA: ESPAÇO-AMBIENTE DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	170
5.1	O padrão estético corporal como meio de educação das relações étnico-raciais	171
5.2	Quem educa para o padrão estético? A creche ou as famílias?	183
5.3	A estética negra: resistência, afirmação e descolonização	196
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	215
	APÊNDICE A	229
	APÊNDICE B	230

INTRODUÇÃO

Não posso deixar de ser solidário com o destino reservado a meu irmão. Cada um dos meus atos atinge o homem. Cada uma das minhas reticências, cada uma das minhas covardias revela o homem.

Franz Fanon

A presente tese busca contribuir com processos e políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil, com enfoque na creche, bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. O objetivo do estudo é compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais, em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis no seu espaço-ambiente. A instituição recebe na pesquisa o codinome de Creche Ubuntu¹.

Esta tese se insere no grupo de trabalhos acadêmicos produzidos na intersecção pesquisa científica e militância (GOMES, 2010). Traz em sua gênese e em seus desdobramentos um posicionamento político implicado em promover conhecimentos que contribuam, ainda que de maneira singela, para as ações políticas e pedagógicas compromissadas com a transformação e emancipação do cuidado e educação das crianças e infâncias brasileiras, quanto à reeducação das relações étnico-raciais.

Subjaz à pesquisa a noção de que os processos de educação das relações étnico-raciais ocorrem desde a mais tenra idade, seja por meio da legitimação das referências europeizadas de sujeito, seja pela sua superação. A investigação concebe que as configurações do espaço-ambiente (MOREIRA, 2011; LIMA, 1989) são parte integrante e fundamental com e por meio do qual tais perspectivas operam. Os modos como as relações étnico-raciais foram instituídas e legitimadas no território brasileiro exige sua reeducação.

¹ Ubuntu, segundo Ramose (2010), é um conceito filosófico central da organização social e política entre as populações africanas falantes das línguas Banto. Consiste nos princípios da solidariedade, da vida em comunidade, da partilha e do cuidado mútuo. Nas palavras do autor (idem, p. 211): “Ubuntu indica, portanto, uma ação particular já realizada, uma ação ou estado duradouro de ser e um possibilidade para outra ação ou estado de ser”. Para o autor um dos princípios basilares da filosofia ubuntu é que quando uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, ela deve optar pela preservação da vida. Compreende, então, sob nosso ponto de vista, um modo de cuidar e educar a pessoa para viver e preservar a vida. Valor em que se assenta a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais. Ubuntu traduz assim, um estado de ser e a possibilidade de tornar-se. Harmoniza-se com a perspectiva da emergência, da transformação, da potência e, por conseguinte, da esperança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER, (BRASIL, 2004), orientadora dos pressupostos que fundamentam a promulgação da lei 10.639/03², é uma política curricular que visa a reeducação das relações, possibilita fortalecer as esperanças em um novo tempo.

O documento aponta: “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 pedagógicos” (BRASIL, 2004, p 15).

As DCNERER anunciam um projeto de nação que busca um tempo de efetiva igualdade de condições e liberdade de ser e existir. Como nos aponta Fanon (2008, p. 189): “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade”.

Nas palavras de Abreu e Mattos (2008, p. 06), “as ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’ têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira.” Tal educação viveu nas duas últimas décadas processos importantes no que tange à luta por políticas públicas estatais de promoção da igualdade racial, enquanto parte contínua da agenda de diversas organizações que formam o Movimento Negro brasileiro (GONÇALVES E SILVA, 2000; GOMES, 2012).

O Movimento Negro brasileiro, importante agente mobilizador de mudanças no que se refere às relações étnico raciais no Brasil, vê – por suas próprias pressões nacionais e também por meio de relações internacionais, de maneira mais incisiva, após o ano de 2001; quando ocorreu a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban – África do Sul (SILVA, 2009) – parte de suas reivindicações transformarem-se em política pública estatal, tais como a “Lei 10.639/03”, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira/2004”, e, o “Plano Nacional para a implementação de tais Diretrizes Curriculares/2008”.

² A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira em todas as redes e níveis da educação institucional em todo território brasileiro. Foi substituída pela lei 11.645/2008 que passou a tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira e também Indígena em todos os estabelecimentos educacionais do país. Nesta tese fazemos referência à lei 10.639/03 por ter constituído num marco histórico e importante para as lutas em prol da afirmação da população negra na educação brasileira.

Na colocação de Abreu e Mattos (2008), os documentos finais de processos políticos como os que envolveram a elaboração e aprovação das DCNERER são resultados de muita negociação. De acordo com o próprio documento, tal negociação se amparou, sobretudo, em opiniões e conhecimentos de uma diversidade de atores sociais na busca de efetivação de um documento democraticamente construído. (BRASIL, *idem*).

Pesquisas no campo da interface em estudo – relações étnico-raciais e educação infantil, vem comprovando que perspectivas racistas, sustentadas pela ideia de superioridade da população branca e, por conseguinte, na hegemonia do pensamento e estética europeizada tem operado na educação infantil, influenciando a construção de baixo auto estima, baixo autoconceito e sentimento de inferioridade por parte de crianças negras, bem como de superioridade por parte de crianças brancas (CAVALEIRO, 2000; FAZZI, 2004; TRINIDAD, 2011).

Por outro lado, estudos (SANTOS, 2005; ROCHA, 2008; QUEIROZ, 2011; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2015) também comprovam que em espaços-ambientes da educação infantil que assumem práticas antirracistas, na perspectiva de lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER/2004, as crianças negras têm construído elevada autoestima e afirmação das identidades negras, assim como as crianças brancas têm a oportunidade de construir relacionamentos saudáveis consigo mesmas e com seus pares, fundamentados na perspectiva da igualdade de direitos.

São resultados de pesquisas, cujas análises tem centrado na fase pré-escolar da educação infantil, focalizando crianças de 4 e 5 anos. Poucas produções (OLIVEIRA, 2004, SILVA, 2014; SANTIAGO, 2014; OLIVEIRA, 2015), focalizaram a faixa etária de 0 a 3 anos. Percebe-se por meio do levantamento bibliográfico realizado nesta tese, apresentado no capítulo quatro, que há um processo crescente de estudos na interface educação infantil e relações étnico-raciais. Entretanto, aqueles que focalizam as creches permanecem escassos e ainda se concentram em dissertações. Como afirma Silva e Souza ao falar da produção acadêmica no campo da educação infantil (2013, p. 37), “além de uma publicação de pequena monta, a concentração está na realização de trabalhos de pesquisadores em formação. ”

De acordo com tal levantamento o presente trabalho constitui-se na primeira tese, após a publicação de lei 10.639/03 na interface relações étnico-raciais e infância que aborda especificamente as creches, no âmbito da infância de 0 a 3 anos.

A pesquisa busca, então, contribuir para a ampliação do estado de saberes ainda negligenciados tanto no campo da militância negra, quanto pela academia (DIAS, 2007; ROSEMBERG, 2012; SILVA E SOUZA, 2013; PEREIRA, 2015), sobre os modos como a

educação das relações étnico-raciais, ou, no âmbito das perspectivas afirmativas, os modos como a reeducação de tais relações perpassam o cuidado e a educação institucional de bebês e crianças até os 3 anos de vida.

Para Rosemberg (2012, p. 37), a intensa maioria de crianças em território nacional que frequentam creches públicas é negra. Sob o ponto de vista da autora não se pode afirmar que tal indicador revela a melhoria ou a qualidade das políticas nacionais de atendimento às crianças negras na faixa de 0-3 anos de idade. Pode, ao contrário, indicar um círculo vicioso e perverso no perfil de atendimento, dado o entrecruzamento das condições sociais e econômicas de vida e do grupo étnico-racial, indicando que a maioria da população pobre no Brasil é negra. Nas palavras da autora: “sem demagogia, a focalização não decorre de serem ‘programas pobres para pobres?’ Não estaria ocorrendo processo de segregação social ou racial?” (idem, p. 37).

De fato, a baixa produção de conhecimentos na interface creche e relações étnico-raciais evidenciam ausências, silenciamentos e invisibilidade histórica de bebês e população negra em território brasileiro, ao mesmo tempo em que tal percepção (ROSEMBERB, 2012) já é um indício de potências, possibilidades de emergir transformações e reinvenções. Tais relações de ausência, presença, visibilidade e invisibilidade assumiram relevância na presente tese, exigindo a busca por fundamentação em Gomes (2011), dentro do que a autora denomina de “pedagogia das ausências” e “pedagogia das emergências”.

Assim, o presente trabalho estabelece conexões entre conceitos como colonialidade do poder (QUIJANO, 1992), *pedagogia das ausências e das emergências* (GOMES, idem), bem como problematiza, a partir dos dados produzidos, a complexidade dos modos como as relações étnico-raciais, e, por conseguinte, sua educação intencional ou não, operam, reatualizando a noção espacial apresentada por Sansone (1996) sobre “*áreas moles*” e “*áreas duras*” de relacionamento étnico-racial no Brasil.

A problemática apresentada no estudo atravessa as minhas vivências enquanto mulher, negra, pesquisadora da educação infantil, professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de educação de Juiz de Fora/MG, revelando possibilidades de visualizar questões e ações comumente invisibilizadas. Neste sentido, ao introduzir a leitura desta tese, considero importante apontar questões que influenciaram a construção da pesquisa.

A produção de conhecimentos nessa interface – infância e relações étnico-raciais estabelece correlação com dois espaços de vida intercambiados, a vida pessoal e religiosa e a vida acadêmica. Iniciei o Curso de Pedagogia aos 19 anos de idade, mais especificamente, no ano de 1999 na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

No intervalo de seis meses, marcado entre a aprovação no vestibular e início do semestre ocorreu a minha inserção na militância negra por meio da Pastoral do Negro, existente na paróquia onde cresci e vivi toda a infância e adolescência, Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, no bairro Ipiranga, em Juiz de Fora/MG. A efervescência das discussões sobre a população negra, identidade negra, educação, saúde, moradia, etc., concomitante ao meu ingresso em uma universidade pública, levaram-me à busca constante por estudos nas bibliotecas da UFJF de modo a aprofundar conhecimentos sobre a relação entre educação e população negra. Ressalto que se tratava de estudos autônomos, posto que não havia na grade curricular do curso de Pedagogia daquela época, disciplinas ou conteúdos que contemplassem a formação para a educação das relações étnico raciais, tampouco grupos de estudos ou professores da Faculdade de Educação envolvidos com a temática.

Não por acaso, meu interesse concentrava-se em compreender as relações entre racismo, população negra e crianças no ensino fundamental.

A inserção na Pastoral do Negro naquela paróquia oportunizou-me refletir e dar sentido à vários contextos de ordem objetiva e subjetiva que envolviam a minha vida, minha história, a vida de meus ancestrais e de tantas outras pessoas na paróquia, no município, no Brasil e no mundo, irmanadas no que se refere à problemática da população negra na diáspora africana. Situações que pareciam problemas corriqueiros, questões de ordem puramente relacional, passaram a ser reconhecidas por mim em seu caráter político e étnico-racial.

Por outro lado, a problemática da infância de modo geral e inclusive a infância negra permanecia invisível. Eu atuava na Pastoral do Negro e, posteriormente, na Pastoral Axé Criança, trabalhando com crianças com idade superior aos sete anos de vida já inseridas no ensino fundamental. A concepção fundante de minha prática e da relação com as crianças era fomentar suas formações para vir a ser, sobretudo, futuros militantes ou adolescentes e adultos menos sujeitos às ciladas do racismo e da discriminação étnico racial, com empoderamento social, com sucesso acadêmico, capazes de se posicionarem positivamente perante si mesmos, suas características fenotípicas e perante a sociedade brasileira de modo geral. Contexto muito próximo àquele anunciado por Rosemberg (2012, p. 22) ao refletir sobre a invisibilidade da infância na militância negra: “seus sujeitos políticos são adultos, quando muito, jovens e adultos. Quando se voltam para as crianças, tratam-nas como “vir a ser”, militantes adultos que serão”.

De certo modo, havia e ainda há um engajamento que se intercrucza com a minha própria história de vida, com o desejo de que bebês e crianças negras e brancas vivam e se desenvolvam em ambientes educacionais saudáveis do ponto de vista das relações étnico-raciais, capazes de

gerar empoderamento, autoestima, autoconceito e a efetivação de direitos constitucionais, historicamente, negligenciados. As minhas lembranças sobre situações envolvendo racismo na escola eram mais vivas com relação ao ensino fundamental.

A luta por produzir conhecimentos sobre as condições de exclusão da população negra se dava de modo entrecruzado à luta pela sobrevivência da minha família - minha mãe era solteira e faleceu quando eu tinha onze anos de idade. Eu e outros dois irmãos, fomos criados por nossa avó – garantido condições mínimas para minha avó, já idosa viver bem, meus irmãos conseguem estudar com oportunidades melhores do que as que eu tive e, também, o desenvolvimento da minha graduação em Pedagogia.

Desde muito nova, sete ou oito anos de vida, eu frequentava as atividades da paróquia. Isso me possibilitou o acesso desde muito cedo aos serviços voluntários, o que hoje analiso como um aprendizado da prática da solidariedade. Aprendi na paróquia e por meio das relações com a vizinhança tão pobre quanto a nossa família que, independentemente das dificuldades pessoais e materiais, sempre é possível auxiliar pessoas de algum modo. Creio que a própria condição de pobreza exigia a prática da solidariedade entre toda a vizinhança como estratégia de sobrevivência.

Contudo, esse modo de agir, antes da minha inserção na Pastoral do Negro, tinha uma dimensão assistencialista. A inserção na Pastoral do Negro permitiu-me visualizar a dimensão política de cada um dos meus atos.

Não obstante, na atualidade, após várias reflexões possibilitadas pela minha inserção no grupo de estudos ANIME/UFJF, detalhada mais adiante nesta introdução, reconheço aquelas práticas de solidariedade e a perspectiva de coletividade também como parte da herança ancestral africana. Hoje, após algumas leituras e contato com fotografias de comunidades quilombolas, identifico traços característicos dessas comunidades tradicionais, em aspectos presentes no nosso bairro na época da infância, tais como, casas com cerca de arame farpado, muita plantação, cuidados de saúde a partir do manuseio de plantas medicinais, mulheres lavadeiras que iam para a mina próxima de casa lavar roupas, atividades festivas que envolviam toda a comunidade e, sobretudo, essas práticas solidárias no trato com a vizinhança.

A necessidade de sobreviver e ajudar minha família, posteriormente, se uniu na graduação em Pedagogia à possibilidade de produzir mais conhecimentos que me auxiliassem a cumprir o objetivo pelo qual busquei a área de educação: mobilidade social e intelectual para mim e para meu núcleo familiar de modo agregado e fundido ao desejo de influenciar a mobilidade social, sobretudo a mobilidade intelectual de outras crianças e outras famílias.

No curso de Pedagogia comecei a entender que a graduação ampliava as possibilidades de produção de conhecimento, para além do ambiente da sala de aula, por meio de projetos de monitoria, extensão e pesquisa.

Ser a primeira pessoa de toda a família (tios, primos etc.) a ingressar numa universidade pública trazia algumas dificuldades, dentre elas, o desconhecimento de que existiam projetos de auxílio financeiro e de desenvolvimento acadêmico em horários alternativos ao estudo em sala de aula. Só tomei conhecimento desses projetos no terceiro período. Durante esse período de 1 ano e meio marcado pelo ingresso no Curso de Pedagogia até o terceiro período eu chegava na Universidade por volta das 18h30, já correndo para assistir as aulas que começavam nesse horário. Muitas vezes fazia o trajeto de casa à UFJF a pé por não ter recurso financeiro para o meu transporte. Durante o dia, desenvolvia outros tipos de trabalho que pudessem me auxiliar a me manter no curso, tais como dar aulas particulares e trançar cabelos.

No terceiro período de Pedagogia tomei conhecimento desses projetos olhando por curiosidade os cartazes presentes nos murais da Faculdade e, em seguida, por meio de diálogo com outras colegas da turma sobre aquelas informações dos murais.

Considero importante ressaltar essas especificidades da minha trajetória acadêmica por entender que traduz, sobretudo, o significado de se dizer que classe e raça se fundem no Brasil. Trazer essas características pessoais de minha trajetória acadêmica é parte da história de como a população negra tem conquistado a ascensão social no país. Histórias muitas vezes invisibilizadas.

Portanto, enquanto esses projetos tinham para a maioria das colegas com as quais eu me relacionava um fim puramente acadêmico, para mim teve, principalmente, fim de sobrevivência e permanência no curso, fundido ao interesse acadêmico.

Não por acaso, a busca por sobrevivência financeira e acadêmica via projetos de ajuda de custo e também por projetos de monitoria, pesquisa e extensão acontecia comigo e com alguns poucos colegas do próprio curso de Pedagogia e de outros cursos oferecidos na UFJF, cuja maioria do grupo era formada por acadêmicos negros e negras.

Nessa perspectiva atuei como bolsista em diversos projetos de extensão e monitoria desenvolvidos pelo Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação –NESP/UFJF – cujo nome na atualidade é Núcleo de Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED/UFJF em creches públicas de Juiz de Fora e por último, em uma creche cooperativa da mesma cidade.

O envolvimento com tais projetos levou-me à educação infantil. De modo gradual fui construindo conhecimentos sobre a potência de viver, existente na vida de bebês e crianças pequenas, bem como os princípios que embasam as propostas de cuidado e educação para essa

faixa etária advindas também de outros movimentos sociais, por vezes, em consonância e em outros momentos, em contradição com as políticas efetivas em exercício no âmbito institucional das creches.

O contato com crianças negras e brancas no cotidiano das creches em função do tempo de observações acadêmicas, exigidos pelos projetos, me permitiu construir identificações com aquelas crianças em muitos processos vivenciados por mim durante a minha infância, dentre eles, os que envolvem questões étnico raciais. Aquele contexto me alertou para a presença do preconceito e da discriminação étnico-racial em situações que antecederiam o ensino fundamental, vividos desde os primeiros contatos das crianças com a educação institucional.

A militância negra extra academia, via Pastoral do Negro e Pastoral Axé Criança e a militância acadêmica, em torno do cuidado e educação das crianças em creches públicas, criaram a necessidade de estabelecer o entrecruzamento das discussões sobre infância com as relações étnico raciais.

No mestrado produzi um estudo cujo objetivo foi compreender como ocorriam os processos de identificação com a identidade negra nos momentos em que as crianças de 4 e 6 anos brincavam de faz-de-conta, a partir da perspectiva sócio histórico cultural de Lev Vigotski (2007), Elkonin (1998) e Leontiev (1998).

O objetivo de pesquisa foi construído na graduação, mais especificamente no ano de 2003, durante a observação do brincar das crianças na creche onde desenvolvíamos o Projeto “Faz de Conta³” em que participava enquanto bolsista. Percebi que as crianças, mais especificamente as meninas negras, buscavam um padrão de comportamento comumente identificável naquela época nas mulheres brancas. Colocavam panos na cabeça, por exemplo, que durante o desenvolvimento do cenário de faz-de-conta assumiam o papel de cabelos compridos, jogavam o cabelo, penteavam-no e se elogiavam. Já os meninos, quando brincavam de esposo ou namorado, buscavam as meninas brancas (SANTOS, 2005, p. 11 - 12).

Tais observações levaram-me a perceber a presença de marcas da cultura mais ampla, elementos de cunho étnico racial, presentes nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças na faixa etária de 3 e 4 anos. Passei a buscar estudos e pesquisas que orientassem ou embasassem tal percepção.

³ Projeto de extensão desenvolvido pela Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em uma Creche Cooperativa de Juiz de Fora/MG, que contemplava o trabalho com o brincar, criando espaços potentes para a brincadeira de faz de conta, sempre no período de almoço das educadoras da referida creche, como uma alternativa às crianças que não gostavam de dormir durante o período reservado para o sono na rotina da referida creche.

Nesse contexto, identifiquei SILVA et al (1999) que ao dissertar sobre uma pesquisa realizada numa pré-escola de nossa cidade, identificou nos cenários interpretativos de faz de conta construídos pelas crianças, a presença marcante de conceitos e preconceitos, regras e valores vigentes na vida social e escolar.

O nosso contato com crianças de 03 anos que já apresentavam em suas brincadeiras manifestações e conflitos presentes nas relações entre negros e brancos no Brasil, associado ao nosso contato com crianças maiores de 07 anos na Axé Criança que já manifestavam baixa autoestima e arraigadas concepções negativas sobre o fenótipo negro, levou-nos a pressupor que haveria nesse intervalo etário elementos fundantes para a construção de conceitos e autoconceitos, bem como de processos de produção de identidades negras importantes às práticas de educação e cuidado institucional.

Os resultados da pesquisa de mestrado me possibilitaram compreender que tão importante quanto a brincadeira de faz-de-conta para os processos de construção da identidade étnico-racial eram as estruturas dos espaços-ambientes (MOREIRA, 2011; LIMA, 1989).

Assim, como em Silva et al (1999), as crianças traziam para suas brincadeiras, de modo criativo e intelectualmente novo, elementos presentes no contexto escolar e na vida social mais ampla. Tal percepção ficou mais evidente quando durante o desenvolvimento das observações da pesquisa de campo no curso de mestrado, numa pré-escola pública da cidade de Juiz de Fora/MG, pudemos observar diálogos e gestos de faz-de-conta construídos por crianças de 4 e 5 anos de maneira afirmativa, favorecendo a identificação com a história e cultura afro-brasileira, bem diferentes daquelas presenciadas na creche que atuara, enquanto bolsista de projetos de extensão do antigo NESP/UFJF.

As crianças da pré-escola tinham a mesma faixa etária das participantes do projeto de extensão e também se apropriavam de panos disponibilizados para suas brincadeiras para representar diversos papéis, porém, no que se refere aos papéis de cunho étnico racial, observamos o uso dos panos para representar batas africanas e turbantes de modo rotineiro.

Aquela pré-escola tinha uma proposta curricular de caráter antirracista, enfatizava a promoção da igualdade étnico racial. Elementos presentes no espaço físico e nas relações transformavam as ações pedagógicas em currículo vivido. Em relação de interdependência fazia-se presente nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças que passavam a produzir diálogos e cenas de faz de conta envolvendo atividades desenvolvidas ou observadas por elas na pré-escola, tais como coreografias de músicas ensaiadas e a reprodução de trechos de textos lidos.

Após a conclusão do mestrado, permanecemos no grupo de pesquisa coordenado pela Profª Drª Lea Stalschmidt P. Silva, nossa orientadora. Naquela época, final de 2005 e início de 2006, o grupo denominado – EFOPI/UFJF – Educação, Formação de Professores e Infância, centrava suas investigações em trabalhos na Educação Infantil, sobretudo nas creches. O principal foco era o espaço vertical e horizontal das salas de atividades das creches, por meio da pesquisa intervenção, utilizando a abordagem da formação em serviço.

Neste contexto as discussões sobre o espaço ganharam relevância ao olhar para as creches. Principalmente em função daqueles resultados da pesquisa de mestrado, em que as diferenças nas organizações do espaço físico e o modo como se estabeleciam as relações profissionais, crianças e os grupos de pares apontaram diferenças incisivas nos modos como as crianças construía os diálogos e gestos enquanto brincavam de faz-de-conta. O espaço passou a ser concebido por nós, portanto, como elemento curricular (MOREIRA, 2011).

Já estávamos, portanto, bem envolvidos com as discussões sobre a qualidade do atendimento à infância em creches e pré-escolas. A discussão étnico-racial transversalizava as minhas percepções das discussões e observações na creche, mas não era foco do trabalho do grupo EFOPI, nem de outros membros do grupo. Era um foco de estudos pessoal. Portanto, assim como na graduação, permaneci realizando estudos autônomos sobre as relações étnico raciais, sem interlocutores em grupos de estudos ou grupos de pesquisa sobre o tema.

Os grupos de pesquisa que focalizavam relações étnico raciais e educação que conhecia se localizavam em outras cidades e estados do Brasil, estavam distantes à época e eu não tinha condições financeiras para me deslocar até eles. Mantinha-me, portanto, dentro das condições de desenvolvimento intelectual e acadêmico que eram possíveis. O possível era me associar a grupos de pesquisa que cobriam os estudos de uma das áreas da interface que me interessava: a infância. Já a outra interface, relações étnico-raciais, exigia a permanência de estudos autônomos e interlocução com militantes e estudiosos da questão negra externos à academia.

O foco do grupo “EFOPI/UFJF” em geral, com exceção ao meu enfoque quase pessoal, era a infância numa perspectiva universal. Esta parece ser ainda a vertente predominante na maioria dos grupos de pesquisa sobre infância no Brasil. Como aponta Rosemberg (2012, p. 36), “Ao silêncio dos movimentos sociais sobre a educação da criança pequena, se associa um intenso desconhecimento de nós pesquisadores/as sobre as relações raciais que se constroem no âmbito da creche e da pré-escola e da pequena infância.”

A posteriori o grupo mudou sua nomenclatura para LEFOPI/UFJF, “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância”, incluindo muito marcadamente a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin como embasamento teórico

metodológico da formação dos educadores e coordenadores das creches públicas de Juiz de Fora, passando a trabalhar com a metodologia de pesquisa crítico colaborativa (PCCOL), sob a ótica de Fernanda Liberali e Maria Cecília Guimarães, a partir da passagem de coordenação para a Prof^a Dr^a Ilka Schapper Santos (2010).

Mantivemo-nos atuantes naquele grupo de 2006 a 2014, quando o LEFOPI/UFJF se subdividiu. Todos os integrantes do LEFOPI/UFJF precisavam se vincular a um dos subgrupos existentes. Havia três possíveis, cada qual com uma temática específica atrelada aos estudos da infância, a saber, “linguagem”; “choro” e “espaço-ambiente”. O subgrupo “espaço-ambiente”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Rosa Costa Picanço era o que mais se aproximava dos meus interesses de estudo, já que o espaço era uma das vertentes que perpassaram a minha pesquisa de mestrado e sobre o qual eu tinha conhecimento de algumas interfaces com as relações étnico raciais. Alguns intelectuais brasileiros, tais como Renato Emerson dos Santos (2007) discutem as relações étnico-raciais no Brasil por meio do estudo do espaço geográfico.

O novo subgrupo, originário do LEFOPI foi ganhando autonomia de estudos e pesquisas e criou uma nomenclatura específica - GRUPAI – Grupo de Pesquisa em Ambientes da Infância. Em 2014 o LEFOPI deixou de existir e o GRUPAI então adquiriu maior autonomia no que se refere aos registros institucionais nas Plataformas de Pesquisas existentes no Brasil.

O GRUPAI/UFJF atua com a pesquisa intervenção em creches com enfoque na ressignificação dos espaços, mais especificamente dos ambientes, no intuito de torná-los mais significativos para as crianças e modificados sobretudo com a participação e o interesse das crianças e suas famílias. Passei a atuar como pesquisadora voluntária no grupo, contribuindo com os estudos e pesquisas desde de 2013, quando o grupo teve uma inserção direta em uma creche pública do município de Juiz de Fora.

As discussões desenvolvidas no interior do GRUPAI/UFJF fortaleceram nosso interesse pela perspectiva do estudo dos espaços no processo de educação para as relações étnico raciais na infância.

As pesquisas com as quais dialogávamos em nossa busca pessoal apontavam a influência dos gestos e palavras nos processos de formação do autoconceito e da autoimagem por parte das crianças negras (CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2004; OLIVEIRA, 2004). Apontavam também o silêncio que integrava e fortalecia o preconceito e a discriminação⁴ racial, intensificando de maneira negativa o processo de inserção da criança negra nos ambientes institucionais de cuidado e educação. Havia de maneira concomitante, ainda que como pano de

⁴ No capítulo 2 será explicitado a perspectiva teórica com a qual trabalhamos tais conceitos.

fundo, já que não se constituía como principal foco de análise dessas pesquisas, configurações espaciais, imagem, cartazes, mobiliários, brinquedos e outros elementos presente naqueles ambientes que influenciavam e fortaleciam a discriminação e preconceito, e nem sempre eram percebidos como tal (GONÇALVES, 1985 e QUEIROZ, 2011).

A partir das discussões no interior do GRUPAI/UFJF ficou evidente, para nós, a influência dos espaços/ambientes, permitindo-me fazer releituras dos resultados de minha pesquisa de mestrado, onde identificamos que as crianças da escola analisada desenvolviam repertórios de brincadeira, bem diferentes daqueles que presenciamos durante as observações do projeto de extensão do antigo NESP/UFJF, da qual atuávamos enquanto bolsista de graduação.

Percebemos na atualidade que a diferença entre os modos de brincadeira de uma instituição a outra, estava vinculada às configurações dos espaços, além da formação de seus profissionais. A escola da pesquisa de mestrado tinha em todo o momento cartazes, atividades no pátio, músicas, brinquedos, panos, histórias, livros que contemplavam a temática étnico racial e as relações entre educadores e crianças focadas em educar para as relações étnico raciais favorecendo; portanto, a construção de repertórios de brincadeira de faz-de-conta que apresentavam e recriavam os contextos espaciais nos quais aquela escola e aquelas crianças estavam inseridas. Como nos aponta Lima (1979, p. 79), “as crianças repetem, na construção do seu espaço, aquilo que observam na experiência dos adultos”.

Para Moreira (2011, p. 25), “o espaço é uma categoria básica da vida humana (...), no entanto, a importância da dimensão espacial da atividade educativa, e em especial da Educação Infantil é ainda pouco problematizada.”

Tal contexto influenciou, portanto, o delineamento do objeto da presente tese. Participei da seleção para o doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, buscando fortalecer por meio do ingresso no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão - NEI:P&E, as interlocuções com esse grupo de pesquisa. O intercâmbio de pesquisas e discussões entre o LEFOPI/UFJF e o NEI:P&E/UERJ já existia de maneira intensa desde o ano de 2005, quando o grupo LEFOPI/UFJF se iniciou.

Meu interesse pelo NEI:P&E/UERJ se devia sobretudo ao conhecimento de que já havia naquele grupo, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Vera Maria Ramos de Vasconcellos, estudos que discutiam tanto o espaço-ambiente nas creches, quanto a interface infância e relações étnico-raciais, na perspectiva sócio-histórico-cultural, perspectiva teórica com a qual trabalhava desde a época de graduação e, portanto, me permitiria desenvolver a pesquisa de doutorado com maior conhecimento e aprofundamento teórico.

O conhecimento do trabalho já realizado pelo NEI:P&E/UERJ, sobretudo aqueles que abordavam os estudos do espaço e da interface infância e relações étnico-raciais, juntamente com as interlocuções entre NEI:P&E/UERJ e LEFOPI/UFJF já bem consolidadas, inclusive por meio de pesquisas de doutorado⁵ sob a orientação da mesma professora, bem como sua localização geográfica que permitia acesso rápido à cidade de Juiz de Fora, onde resido e trabalho, foram preponderantes na escolha do núcleo de pesquisa e, por conseguinte, do Programa de Pós-Graduação.

Ainda nesta trajetória, no ano de 2013 participamos do grupo ANIME/UFJF – Antropologia, Imaginário e Educação. As pesquisas do grupo foram iniciadas em 2011, com o ingresso de seu coordenador, Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira, na Faculdade de Educação da UFJF como professor efetivo adjunto. Naquele ano, o grupo de estudos e pesquisas passou a funcionar aberto a sociedade mais ampla.

O ingresso no grupo de pesquisa ANIME me permitiu romper com a busca solitária por pesquisas sobre relações étnico raciais e educação, já que o grupo possui duas linhas de pesquisas distintas, mas interdependentes, a pesquisa em africanidades e outra em socioantropologia do cotidiano. A linha de pesquisa em africanidades me possibilita estabelecer interlocuções sobre as relações étnico raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, para além dos estudos individuais que vínhamos realizando desde a época da graduação. Integrar esse grupo consistiu, em algo para além de um vínculo acadêmico, por ser a efetivação de um direito historicamente negado de conhecer, estudar e produzir conhecimento institucional sobre o mundo social negro ao qual pertencemos e que juntamente com a população indígena é fundante da sociedade brasileira, tanto quanto e, anterior, a população europeia.

A presença de um pesquisador da temática das relações étnico raciais na Faculdade de Educação de Juiz de Fora tem possibilitado o aumento da produção de conhecimento sobre a temática na cidade e arredores, bem como modificar o perfil de formação de educadores da Faculdade de Educação. Tal fator encontrou desdobramentos na pesquisa de campo, quando, no momento da entrevista, uma das educadoras mencionou que a única oportunidade que teve de refletir sobre a referida temática foi por meio de uma disciplina oferecida pelo Prof. Dr. Julvan Moreira, coordenador do ANIME/UFJF.

Por meio do intercâmbio com meu percurso pessoal e acadêmico compusemos esta tese apresentada em seis capítulos. Após a introdução, o **capítulo 2**, discutimos os principais

⁵ SANTOS, Núbia Aparecida Schapper. Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio De Janeiro, 2012.

conceitos presentes em pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais de modo geral, tais como “raça” e “etnia”, e aqueles que fundamentam a pesquisa de modo particular, como “colonialidade e descolonização”.

No **capítulo 3**, apresentamos o levantamento bibliográfico da produção acadêmica no período de 2013 a 2016. Seguido do **capítulo 4**, onde os procedimentos de produção e análise dos dados, bem como os princípios teóricos e metodológicos que os orientam são apresentados.

As análises estão divididas em dois capítulos. No **capítulo 05** o contexto de produção dos dados, infraestrutura física, contexto político e perfil dos profissionais que integram a Creche Ubuntu são apresentados, bem como as análises do espaço físico na sua dimensão funcional (FORNEIRO, 1998). No **capítulo 6**, os aspectos relacionais do espaço da Creche Ubuntu são esmiuçados.

1. PRINCIPAIS CONCEITOS EM PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO

Este capítulo busca discernir termos e conceitos comumente utilizados nas pesquisas e discussões sobre relações étnico-raciais, a saber: “raça”, “etnia”, “racismo”, “discriminação étnico-racial” e “preconceito étnico-racial”, numa tentativa de articular a reflexão teórica, as práticas sociais e o campo educacional.

Alguns destes conceitos assumiram relevância nesta tese a partir das observações e das intervenções realizadas na creche participante da investigação, que será melhor apresentada nos capítulos cinco e seis. Foram adotados como eixos temáticos centrais: 1. relações étnico-raciais; 2. discriminação étnico-racial; 3. colonialidade do poder/eurocentrismo; e 4. descolonização. A discussão dos dois primeiros termos será contemplada no primeiro momento do capítulo, dada a sua intersecção com as pesquisas sobre a temática em geral e com esta pesquisa em particular. Os dois últimos são categoriais com especificidades nem sempre contempladas em todas as pesquisas sobre o tema. Serão abordados no segundo momento deste capítulo.

1.1 Principais conceitos em pesquisas sobre relações étnico-raciais

1.1.1 Raça.

O presente subitem se propõe a discutir a origem e definição do conceito raça e explicitar como é pensado nesta tese, a partir, principalmente, das contribuições de autores como: Kabenguele Munanga (2004; 1999); Antônio Sérgio Guimarães (2004; 1999, 1995); Lílian Schwarcz (1993); Lívio Sansone (2003, 1996) e Aníbal Quijano (1992; 2005; 2010).

Munanga (2004) assinala que, etimologicamente, o conceito de “raça” veio do italiano “razza”, e do latim “ratio”, significando sorte, categoria, espécie. Foi, inicialmente, empregado no campo das ciências naturais, mais especificamente, na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. No latim medieval, segundo o autor (idem, p. 17), passou a “designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. ”

Entre os séculos XVI-XVII, no interior da própria Europa, o conceito “raça” passou a ser utilizado para designar relações de superioridade entre diferentes grupos europeus, para

forjar relações de dominação fundadas nas diferenças de classes sociais. Critérios bem diferentes dos morfobiológicos que o sustentaram nos séculos XVIII – XIX.

Segundo Schwarcz (1993, p. 48) entre os séculos XVIII – XIX, a questão da “origem do homem” e, portanto, da existência ou não de diferentes raças ganhou corpo, sobretudo em contraposição às ideias igualitárias advindas do Iluminismo. Nesta perspectiva, duas grandes vertentes aglutinavam os diferentes autores que na época enfrentavam o desafio de pensar a origem da humanidade. A vertente *monogenista*, cujos pensadores fundamentados nas escrituras bíblicas acreditavam que a humanidade teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto da maior degeneração ou mais próximos da perfeição. Como diz a autora (idem): “Pensava-se na humanidade como um gradiente – que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração).”

A segunda vertente *poligenista*, que surge a partir de meados do século XIX, transformava-se em uma interpretação mais aceita frente aos processos iluministas de contestação ao dogma monogenista da igreja. Seus autores acreditavam na existência de vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas. Tal perspectiva, possibilitaria, por outro lado, o fortalecimento de uma análise biológica do comportamento humano, constituindo-se na base do racismo científico.

Abarcou teorias que passavam a interpretar a capacidade humana a partir da medição do tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos. Autores chegaram a argumentar ser possível comprovar a inter-relação da inferioridade física e mental, definindo hierarquias. A população branca de descendência europeia era projetada no topo da pirâmide. Sendo percebida, portanto, como a população com maior superioridade física e mental. A população negra, de descendência africana foi posicionada na base da pirâmide, representando o nível mais agudo de inferioridade humana. Aponta Schwarcz (1993, p. 49): “Recrudescia, portanto, uma linha de análise que cada vez mais se afastava dos modelos humanistas, estabelecendo rígidas correlações entre conhecimento exterior e interior, entre a superfície do corpo e a profundidade de seu espírito”.

Entretanto, aponta a autora que a publicação da obra de Darwin “A origem das espécies” provocou grandes mudanças em tais discussões aproximando as vertentes, *monogenista e poligenista*, na crença em uma origem comum. Ambas assumiram a perspectiva evolucionistas social e passaram a definir o conceito de “raça” de modo bastante original.

Monogenistas “satisfeitos com o suposto evolucionista da origem una da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos, em função de seus diferentes níveis morais e mentais.” (idem, p. 55).

Os poligenistas, por sua vez, “ao mesmo tempo em que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas.” (ibidem, p. 55).

No cotidiano das relações brasileiras, é possível verificar resquícios de ambas as vertentes na formação de conceitos racistas, apesar de terem sido rechaçadas no século XX, sobretudo no período pós-guerra. Na mídia, por exemplo, houve a veiculação de uma novela, cuja protagonista era negra. O nome da novela era “A cor do pecado”. Relacionava-se, portanto, a cor da pele da protagonista, negra, de pele preta – à cor do pecado. Resquícios de uma visão monogenista em que a pele preta representaria o produto do pecado, da degeneração. Numa relação do dito com o não dito, anunciava sem verbalizar que se de um lado a cor do pecado era negra, de outro, a cor da perfeição vinha do Éden e era branca.

Não obstante, historicamente, livros didáticos e literatura infantil tendem a atribuir as virtudes, a inteligência e o sucesso a personagens brancos. Os personagens negros são comumente representados em posições consideradas culturalmente inferiores (ARAÚJO, 2011). Contexto que não só abarca a perspectiva monogenista entre vícios e virtudes, mas também recai na perspectiva poligenista de superioridades e inferioridades intelectuais.

Munanga (2004) assinala que em meados do século XX, descobriu-se, em função dos progressos da ciência genética, que não existem raças humanas do ponto de vista científico biológico, invalidando os apontamentos das teorias raciais do século XIX. Nas palavras do autor (idem, p. 21): “as pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes”.

Importante ressaltar a explicação de Munanga (idem) de que a invalidação científica do conceito de “raça” não significa que todos os indivíduos ou todas as populações humanas sejam, geneticamente, semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para a classificação em raças.

É neste contexto que nos cabe afirmar que a presente pesquisa reconhece a inoperância do conceito de “raça” do ponto de vista científico biológico. Mas, reconhece de igual modo a forma potente com que tal conceito opera na realidade social, cultural e político do Brasil e do mundo. Defendemos nesta tese, assim como os autores com os quais dialogamos, que a definição do conceito “raça”, no sentido com o qual opera nos dias atuais, não se deu para fins de entendimento ou explicação religiosa ou científica da diversidade dos fenótipos humanos, mas para fins de sustentar, justificar e legitimar o domínio europeu sobre os demais povos do mundo. Nas palavras de Quijano (2005, p. 11, grifo nosso):

no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (...), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubas, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (grifo nosso)

O autor consegue evidenciar o reducionismo extremo que o conceito de raça provocou em relação à riqueza da diversidade humana. Tal conceito fundamentou o racismo e, por conseguinte, práticas extremamente abusivas entre humanos, tais como o nazismo, a escravidão indígena e a escravidão africana.

O período pós Segunda Guerra Mundial, foi caracterizado, segundo Guimarães (1995) como um período antirracismo em que o conceito passou a ser questionado. O programa político do antirracismo ocidental enfatizava, à época, o estatuto legal e formal da cidadania, não fazia o mesmo em relação ao seu exercício factual e prático. Não havendo nenhuma colisão ou contradição entre os interesses do programa antirracismo e o interesse de manutenção da estrutura de poder racial brasileira. Diz o autor:

No Brasil, portanto, esse programa, esposado por intelectuais "brancos" de classe média, ignorou muitas vezes o anti-racismo popular dos pretos e mulatos que denunciavam as barreiras intransponíveis do "preconceito de cor". (...) o anti-racismo erudito de então operou muitas vezes, de fato, funcionalmente, como um esforço ideológico de obscurecer o verdadeiro racismo nacional. (GUIMARÃES, 1995, p. 28)

Tal fator reitera a arbitrariedade e o princípio economicista que permeou e ainda permeia o uso do conceito “raça” na relação a humanos.

Guimarães (1999, p. 149), aponta que no Brasil o programa antirracismo, confundiu-se com o ideário antirracismo. O racismo caracteriza-se pela crença em raças biológicas. Já o racismo (melhor abordado no subitem 3.1.3), extrapola a perspectiva biológica, podendo se estender, e se estendeu, para uma perspectiva política, social e cultural.

A ideia da inexistência de raças do ponto de vista biológico difundiu-se no Brasil. ‘Raça’ passou a significar, entre nós, apenas ‘garra’, ‘força de vontade’ ou ‘índole’, mas quase nunca ‘subdivisões da espécie humana’”. Tais subdivisões para Guimarães (idem) passaram a ser designadas pela cor da pele das pessoas: branca, parda, preta etc. Cores que vieram a ser

consideradas realidades objetivas, concretas e inquestionáveis, sem conotações morais ou intelectuais.

Contudo, as pesquisas e a vida cotidiana demonstram que a discriminação étnico-racial continua a existir e o quesito “cor” amplia a complexidade do “racismo à brasileira”, que não se baseia na origem biológica da pessoa, como nos Estados Unidos, mas no fenótipo, com ênfase na cor da pele e na textura do cabelo.

1.1.1.1 Classificação étnico-racial no Brasil

Para Sansone (1996), há uma complexidade de classificação étnico-racial no Brasil que cria regras ambíguas e, por vezes, subjetivas de definir quem é negro e quem é branco no país. Complexidade que reflete o conflito e a negociação em torno da cor.

O autor assinala que a terminologia ‘cor’, como também as estratégias para gerir as relações étnico-raciais, variam por contexto (trabalho, lazer, família) ou momento do dia ou da semana, como também em relação ao tipo de conversa (de quem e com quem se fala), a faixa etária, ao nível educacional e a renda. Fator que reitera a espacialidade das relações étnico-raciais (SANTOS, 2012). No Brasil, os diferentes espaços de interação humana interferem nos modos como as relações étnico-raciais se estabelecem. Nas palavras do autor (idem, p. 52):

Um mesmo indivíduo pode, por exemplo, ser classificado branco num contexto e em outro (mais elitizado) ser classificado como “nordestino” (sendo no Rio de Janeiro, ele seria pejorativamente chamado de “paraíba”, o que nesse contexto elitizado corresponderia a ser distinto da elite branca, ou seja, um “não branco”).

Sansone (1996) aponta três formas de classificar a cor no Brasil: a do IBGE e – em muitos casos – do Estado (pretos, pardos, brancos e amarelos); forma romântica do mito fundador da civilização brasileira (branco, índio, negro); e a da vida cotidiana (mais caucasóide a mais negroide, de “escuro” a “claro”). Aos três sistemas junta-se a classificação de tipo polar proposta pelo componente militante do movimento negro moderno (branco e negro), também utilizada por pesquisadores.

Interessante observar que o autor (ibidem), na busca por compreender o modo como as pessoas se relacionam com a cor no cotidiano, utilizou do modo duplo a classificação racial, a autotransclassificação por parte do entrevistado e a heterotransclassificação por parte do pesquisador.

Identificou 36 termos diferentes. Em geral, em torno daqueles que eram classificados pelo pesquisador como negros. Diz o autor (idem, p. 171): “Os pesquisadores indicaram ‘negro’ 135 vezes, quase sempre porque o entrevistado tinha se declarado de uma cor mais clara (moreno, escuro claro, pardo, sarará).”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, melhor apresentada no capítulo metodológico também reconhece legitimidade no sistema de autoclassificação, ao dizer: “ Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. ”

Diante de tal complexidade, nos modos de classificação étnico-racial no Brasil, fator que sob nosso ponto de vista transparece a tentativa de flexibilização da dureza do racismo cotidiano, optamos na pesquisa por adotar a estratégia utilizada pelo IBGE (pretos, pardos, brancos e amarelos); mantendo, assim em consonância com outros pesquisadores o termo negro como referência para pretos e pardos. As pesquisas demonstram que embora ocorra a diversidade terminológica nos dados estatísticos com relação a emprego, moradia e condições de vida em geral, pretos e pardos encontram-se em condições muito semelhantes, justificando agrupá-los em uma mesma categoria – negro. (PAIXÃO, 2008).

Diz Sansone (idem, p. 180): “se quase todos os brancos se definem simplesmente como branco - o mesmo termo indicado na certidão de nascimento - a grande maioria daqueles que nesta certidão são pardos e pretos preferem se auto definir utilizando outros termos, como moreno ou escuro. ”

A situação de pretos e pardos se assemelha, inclusive na dificuldade de autoclassificação, o que comprova que tal complexidade nos sistemas de classificação étnico-racial não exime o país da discriminação racial e do impacto do racismo no cotidiano das relações, pelo contrário, a presença tanto da discriminação racial, quanto do racismo impacta o Sistema de Classificação racial.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004, p. 15):

preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

Se há relatividade e variabilidade do que é branco ou negro no Brasil, não dá para dizer, porém, que as categorias baseadas na cor, ou mais em geral, no fenótipo, não sejam importantes na divisão cultural do mercado de trabalho. De modo geral, aqueles que se aproximam do polo "branco" permanecem no topo das preferências. Diz Sansone (1996, p. 166): “De forma geral, na América Latina, o que é tido como negro é penalizado no gosto e nas relações sociais, mas não é completamente excluído.” Em outro momento, o autor (idem, p. 168) afirma que na complexidade do Sistema de Classificação racial há uma preferência somática pelo branco, “a forma com a qual as pessoas classificam e se auto – classificam racialmente, não são óbvias, não obstante haver geralmente uma preferência somática pelo branco, mesmo entre os pobres.”

Tal preferência pelo branco, fortalece a perspectiva de Quijano (2005) e Munanga (2004) de que o conceito “raça” serviu para legitimar o predomínio europeu sobre os demais povos do mundo. Raça é concebida como uma categoria relacional (BENTO, 2002a), social e histórica que a partir do século XVIII/XIX se reconstituiu com base em atributos corpóreos eurocentrados. Assim, as relações de poder ficam divididas no binômio europeus/brancos e não europeus/não brancos, ganhando um tratamento universalizado e construindo tais identidades (QUIJANO, 2005). Como está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER/2004,

o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13).

Munanga (idem, p. 22), em consonância com o documento e numa perspectiva convergente à de Quijano (2005), aponta a raça como um “conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e dominação”.

As discussões sobre raça ou relações étnico-raciais nos meios informais e cotidianos da vida no Brasil tendem a focalizar o índio, o negro ou o asiático em oposição ao branco. Há nesse processo, jogos de visibilidades e invisibilidades (GOMES, 2011), que historicamente naturalizam a população branca em posições de domínio e de privilégios. Nesta pesquisa, ao empregarmos a expressão “relações étnico-raciais” tencionamos tanto a população negra, quanto a população branca pondo-as no centro da problemática.

Procuraremos no próximo item explicitar sucintamente o conceito de etnia.

1.1.2 Etnia

O conceito de etnia é social, cultural, histórico e designa em Munanga (2004, p. 28), um “conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Nesta perspectiva, um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela” pode reunir diversas etnias.

Munanga (idem) identifica no termo “etnia” um dos pilares sobre o qual divergem pesquisadores e militantes das relações étnico-raciais. Segundo Gomes (2005, p. 50) no campo intelectual, muitos profissionais preferem utilizar o termo “etnia” ao invés de “raça” por conceber que tal expressão traduz o determinismo biológico, exposto nas teorias raciais do século XIX. Citamos, a título de exemplo, a reflexão de Sansone (2003, p. 15):

‘raça’ é uma categoria êmica - nativa - muito poderosa. Até os pesquisadores que tendem a abominar esse termo, como eu, são forçados a se haver com sua popularidade — possivelmente crescente — e seu uso inusitado. Parece cada vez mais difícil opor a essa força da “raça” a afirmação moral — corretíssima, porém rígida e estática — de que “não existem raças verdadeiras, mas apenas a raça humana”.

O autor evidencia a sua insatisfação com o uso do conceito “raça”, reconhecendo que existem outros pesquisadores que também o fazem, mas ao mesmo tempo reconhecem sua operacionalidade no cotidiano da vida. Para Munanga (2004), evitar o uso do termo “raça” substituindo-o pelo conceito “etnia” não se constitui na melhor solução para o problema, já que o esquema ideológico que subjaz à dominação e à exclusão faz-se presentes em ambos os termos, estabelecendo correlação entre dados biológicos e culturais. Em suas palavras,

esta substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo (...). O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformulou com base nos conceitos de etnia. (...) as raças de ontem são as etnias de hoje. (MUNANGA, 2004, p. 29)

Por outro lado, o emprego do termo étnico também é questionado em realidades etnográficas como a brasileira em que a convivência e o compartilhamento de determinadas bases culturais, tais como linguagem, religião, dentre outros hábitos não ocorrem de maneira assimétrica entre negros e brancos. Ao contrário, tem-se, como nos afirma Munanga (idem, p.

31), “uma cultura de massa, que abarca todos os brasileiros brancos, negros, orientais dentro de uma perspectiva globalizada”.

Aquelas culturas particulares que se posicionam até como resistência ao fenômeno da globalização, conservando valores e perspectivas culturais que as diferenciam do contexto hegemônico, existem entre membros da população negra, da população branca e oriental. Nesse sentido, não é possível pensar em cultura negra ou cultura branca no singular. Nas palavras de Munanga (2004, p. 32),

Os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas (...). Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe, os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários.

Um aspecto importante da citação do autor está no reconhecimento de hábitos da população branca – descendentes de italianos e gaúchos – como manifestações étnicas, em detrimento do uso popular do termo “etnia” ou “grupos étnicos”, em referência exclusiva aos não-brancos.

Para Sansone (2008, p. 176) nos últimos anos os estudos étnicos têm se tornado mais urbanos, mais atentos à relação maioria-minoria e “ (passando, finalmente, a considerar como ‘étnico’ também o comportamento do grupo de maioria), menos centrados numa comunidade, mais interessados em rede e fluxos”. Nesta direção, não é possível distinguir negros e brancos no Brasil a partir da essência antropológica do termo “étnico”, dado o grau adensado de hibridismo cultural entre a população negra e branca.

Por outro lado, o uso do termo “etnia” também abarca um posicionamento político que conforme assinalado por Munanga (idem, p. 32) traduz a noção de unidade cultural, cuja comunhão envolve “tomada de consciência da exclusão fundamentada na discriminação racial (...) pelo fato de todos serem, apesar de oferecerem identidades regionais diferentes, coletivamente submetidos à dominação do segmento branco”.

Na mesma direção, as DCNERER (BRASIL, 2004, p.13) explicitam que as relações entre negros e brancos no Brasil não é pautada somente nos atributos corpóreos, mas também à ancestralidade africana:

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural

plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

O termo étnico-racial na pesquisa busca evidenciar que as relações hierarquizadas entre povos europeus e não europeus remete a caracteres morfológicos associados a perspectivas culturais. Somos historicamente racializados não só a partir do fenótipo, como também das origens étnicas.

No âmbito de tal ponderação, encontramos em Sansone (ibidem, p. 177) o argumento de que “hoje, nesta fase da modernidade caracterizada por uma crescente globalização, muito dos âmbitos tradicionais da pesquisa antropológica – como ‘comunidade’ e ‘grupo étnico’ – estão sendo colocados em discussão em sua qualidade de objetos ‘nitidamente’ demarcados”.

Longe da pretensão de identificar um termo que possa dar conta da complexidade ideológica, estrutural, estética, econômica e política que envolvem as relações entre negros e brancos na vida brasileira, recuperamos os apontamentos de Munanga (2004), de que apesar das diferenças regionais que envolvem tanto a população negra quanto a população branca, o uso do termo “etnia negra”, “etnia branca”, etc. favorece a política de construção de uma única identidade negra. Importante frisar que o autor não apresenta o conceito etnia como a opção terminológica em seus estudos científicos, optando pela terminologia população negra e população branca; porém, é presente em sua discussão a problematização do termo como parte das estratégias políticas que buscam a unidade.

Tal identidade encontra na luta contra a “colonialidade do poder”, melhor abordada no segundo momento do presente capítulo, ou na superação da dominação eurocentrada sob os povos negros da diáspora, a unidade mobilizadora, cuja articulação e mobilidade política são necessárias à toda e qualquer estratégia de superação.

Para a tese optamos pelo termo “étnico-racial” de modo a reiterar e explicitar a complexidade das bases nas quais tais relações operam e do posicionamento político que encerra ambos os conceitos.

1.1.3 Racismo

A conceituação de racismo é complexa e guarda diversas leituras e interpretações. Nesta tese nos basearemos em duas interpretações, “racismo como ideologia” e “racismo como estrutura”. De acordo com Orlandi (1999), a ideologia é o mecanismo de produzir discursos,

situações, relações etc. Pensando sob esse prisma, acreditamos que ambas as vertentes se complementam.

1.1.3.1 Racismo como ideologia

O racismo a partir da conceituação de Munanga (2004), constitui-se em uma ideologia, historicamente, construída para fins de manutenção de privilégios de determinados grupos sociais sobre outros. Por razões lógicas e ideológicas ele é, geralmente, abordado a partir da raça, estabelecendo as mais diversas e possíveis conexões entre as duas noções. Nas palavras do autor (*idem*, p. 24),

Ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais.

Nessa dimensão, o racismo “ consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas e biológicas” (MUNANGA, *ibidem*). É justamente as conexões entre dados biológicos e qualidades morais, intelectuais e culturais que desembocam no racismo ou na ideologia de que existem as chamadas raças superiores e inferiores.

De acordo com Fanon (2008), o racismo não atinge apenas o modo de um grupo conceber e relacionar características de outro grupo. Ao contrário, produz impactos na subjetividade daquele grupo ideologicamente projetado como inferior, no caso do Brasil, negros e indígenas. Diz o autor (*idem*, p. 133), “para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. ” Ao se referir ao negro pressionado pelo regime colonial escravocrata “ele só poderá conceber sua existência através de um combate contra a exploração, a miséria e a fome. ” (*idem*, p. 186).

Para o mesmo autor, o racista recria a raça em um sentido sociológico, posto que não pensa em um grupo definido exclusivamente por traços físicos, e sim que tais características são indicadores de inferioridade cultural, linguística, religiosa etc.

1.1.3.2 Racismo como estrutura

Para Guimarães (1996, 2004) diferente da perspectiva do racismo como ideologia assinalada por Munanga (idem), é necessário pensar o racismo no Brasil como uma estrutura que possui especificidades nem sempre iguais às de outros países da América Latina. Segundo o autor (2004, p. 25) a partir dos anos de 1960 houve mudanças nos modos de se conceituar o racismo no campo científico, ampliando-o para além de uma perspectiva ideológica. Nessa direção, ele passou a designar todo o complexo de fatores que produz a discriminação racial e, algumas vezes, designa ainda aqueles que produzem desvantagens raciais. O autor sintetiza sua discussão assinalando que a reprodução das desigualdades raciais se articula com três diferentes processos,

Primeiro com a formação e atribuição de carismas, algo que não se limita apenas ao racial, mas que atinge praticamente todas as formas de identidade social. Segundo com o processo político de organização e representação de interesses na esfera pública; e terceiro, justamente por se tratar de uma estrutura, há que se ter em mente os constrangimentos institucionais que funcionam como verdadeiros mecanismos de retroalimentação. (GUIMARÃES, 2004, p. 32)

Em nota de rodapé, Guimarães (idem) define o conceito de “carismas” como “um pleito bem-sucedido de um grupo a graças e virtudes superiores, através de um dom eterno, em comparação a outros grupos, condenando-os efetivamente a qualidades vistas coletivamente como inferiores e como atributos eternos” (ibidem, p. 37). Questionamos se o autor (idem) não estaria incorporando perspectivas ideológicas a partir dessa definição de carisma enquanto “pleito bem-sucedido”. Tais pleitos bem-sucedidos não seriam o conjunto de ideias, pensamentos historicamente construídos e veiculados de um grupo sobre si mesmo em comparação aos outros grupos?

O segundo processo citado por Guimarães (idem), pelo qual o racismo opera, “processos políticos de organização e representação de interesses na esfera pública”, pode ser exemplificado por um dos seus produtos, o mito da democracia racial. Diz o autor (idem, p. 13): “a ‘democracia racial’, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, (...) o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra.” (idem, p. 13)

Abdias Nascimento (1983, p. 28), concebe o mito da democracia racial como um instrumento de manutenção de privilégios da população branca, uma vez que “oculta e disfarça

a realidade de um racismo tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul”. Nessa perspectiva, a ideia de democracia racial no Brasil faz parte dos processos de veiculação e manutenção do racismo.

O terceiro processo apresentado por Guimarães (ibidem, p. 32), “os constrangimentos institucionais que funcionam como verdadeiros mecanismos de retroalimentação” podem receber diversos exemplos, dentre os quais, se encontra o foco do presente estudo, as visibilidades e invisibilidades da população negra na materialização dos espaços educacionais.

Na tese as conceituações de Guimarães (2004) tanto quanto de Munanga (2004) são pertinentes. Para ambos a ideologia racista, ao propor a noção de grupos inferiores e grupos superiores identificados a partir de caracteres fenotípicos tais como cor da pele e cabelo, é historicamente utilizada como fundamento para promover a exclusão dos membros dos grupos inferiorizados do acesso aos bens materiais e não materiais.

Tais práticas de exclusão operam de forma estrutural, ramificando-se na vida privada, e na vida pública. Sobretudo nas instituições, seja na família, seja nas creches, pré-escolas e escolas, seja nas instituições midiáticas, empresas privadas e públicas de modo geral, gerando portanto, o racismo institucional – um modo específico de relacionamento étnico-racial, de educação e veiculação de valores e discursos desenvolvidos na e por meio das instituições públicas e privadas, criando, a partir da ideologia racista, uma estrutura de manutenção de privilégios para a população branca.

Tanto Guimarães (1999; 2004), quanto Munanga (2004) apresentam modos como tal perspectiva ideológica foi pensada por intelectuais brasileiros influenciando e estruturando o fazer políticas públicas nacionais racializada. Tentaremos apresentar tais perspectiva de forma resumida no próximo item.

1.1.3.3 Operacionalização dos estudos sobre o racismo no Brasil

As diferentes estratégias de operacionalização dos estudos sobre o racismo no decorrer da história do Brasil mantiveram estreita relação com os modos como as elites nacionais pensavam o conceito de “raça” e, por conseguinte, de grupos raciais. Por isso, o desenvolvimento deste subitem mantém estreita relação com o item 3.1.1, onde discutimos o conceito raça. Poderíamos, portanto, ter apresentado a presente discussão no subitem sobre “raça”. Contudo, consideramos pertinente apresentá-la neste subitem que problematiza o

conceito de racismo, posto que tais vertentes não foram desenvolvidas apenas no intuito de conceituar “raça”, mas, sobretudo, em períodos de definição dos rumos das políticas nacionais. Foram modos de operacionalizar o racismo no âmbito de políticas nacionais e institucionais brasileiras.

Para Munanga (2004), o racismo enquanto conceito e realidade foi criado por volta de 1920. Contudo, suas primeiras ideias originam de concepções decorrentes de explicação dadas por seguidores de Italo Calvino (MUNANGA, *idem*). Os calvinistas basearam-se no mito bíblico de Noé para justificar e legitimar o racismo antinegro, argumentando que a população negra é a descendência de Cam, filho de Noé. O mito das três raças seria correspondente aos três filhos de Noé, “Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). ” (*ibidem*). Cam, segundo a Bíblia, fez comentários indecentes a respeito da posição em que seu pai, Noé, dormia após ter bebido algumas taças de vinho. Noé, ao ser informado do ocorrido pelos seus dois outros filhos, amaldiçoou Cam e a sua descendência a ser escravizada pelos seus sobrinhos, ou seja, os filhos de seus irmãos (brancos e amarelos). Identificamos nesta explicação do autor um vínculo clássico com a perspectiva monogenista de raça (SCHWARCZ, 1993), mencionada no subitem 3.1.3, em que abordamos tal conceito.

A segunda origem do racismo no Brasil, na perspectiva de Munanga (2004), diz respeito ao racismo científico estreitamente vinculado à perspectiva poligenista (SCHWARCZ, *idem*) e ligada ao modernismo ocidental. Para Schwarcz (1993, p. 47) o racismo científico esboçava um projeto marcado pela diferença de atitude entre o cronista do século XVI e o naturalista do século XIX. A autora explicita que se delineava a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao iluminismo em sua visão unitária da humanidade. Neste contexto, os debates sobre a cidadania discorriam mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo.

Para Munanga (2004, p. 25) essa mudança de perspectiva foi considerada um salto ideológico. “Se passou de um tipo de explicação na qual Deus e o livre arbítrio constituem o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana. ” Para Guimarães (1999; 2004) os estudos sobre o racismo moderno ocidental se desenvolveram no Brasil a partir de quatro vertentes, detalhadas no próximo subitem.

1.1.3.3.1 As vertentes dos estudos sobre o racismo no Brasil.

Primeira vertente:

Guimarães (1999; 2004) apresenta os estudos fundamentados na perspectiva do racismo científico como a primeira vertente. Para o autor (1999, p. 148) “no século XIX, porém, as teorias raciais sustentaram diversas ideologias nacionais e nacionalistas.” A mistura de raças heterogêneas era vista como um fator de degeneração não só do indivíduo, mas de todo país. Alguns centros de ensino e de pesquisa nacionais, como os institutos históricos, os museus etnográficos e as faculdades de Direito e de Medicina (SCHWARCZ, 1993) debatiam o tema da raça. Apesar de algumas discordâncias, era consenso entre os intelectuais, adeptos das doutrinas advindas da Europa, em particular dos pensamentos do francês Arthur de Gobineau, a visão das populações negras e indígenas como inferiores.

De acordo com Schwarcz (1993), o francês Arthur de Gobineau não só considerava as populações indígenas e negras como pertencentes a raças inferiores e feias, como se preocupava com o que acreditava se tratar da degeneração da sociedade brasileira provocada pela crescente miscigenação entre negros e brancos.

Lobo (2004), observa que o tempo maior de divulgação das teorias raciais e as soluções brasileiras para a questão da raça aconteceram na década de 70 do século XIX, após a Lei do Ventre-Livre de 1871. A Lei do Ventre Livre era um “prenúncio lento, porém seguro, do final do sistema escravocrata” (idem, p. 77). No pensamento da elite nacional dominante, segundo a autora, era predominante o medo do “perigo social” que a libertação dos escravizados representava.

Em consonância com tal argumento, Schwarcz (1993) apresenta o período de 1870 a 1930 como um período em que, sob o signo das teorias raciais fundadas nas máximas do evolucionismo social, delineava-se os conceitos de raça, cidadania, povo e nação. Munanga (2004) acrescenta que estava em jogo no debate entre os diversos intelectuais nacionais a busca de modos passíveis de transformar a pluralidade de raças e mesclas de culturas e valores civilizatórios tão diferentes numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo.

Entre os principais pensadores evolucionistas brasileiros, Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na Universidade da Bahia, destacava-se como radicalmente contra a mestiçagem da população, considerando-a um mal instalado no Brasil (SCHWARCZ, 1993;

MUNANGA, 2004; GUIMARÃES, 2004). Defendia a superioridade da raça branca e, por conseguinte, as desigualdades nas posições sociais de negros e brancos. Para Moreira (2009, p.95) “se pudermos definir uma teoria racista no Brasil, ela está expressa no pensamento de Nina Rodrigues”. Ele culpava a população negra pelo atraso da nação brasileira frente a outros países da Europa e correlacionava criminalidade à procedência africana, já que a partir de estudos baseados em medidas do crânio, acreditava que os povos africanos não eram civilizados. Chegou a propor a criação de dois códigos penais que separavam brancos e negros (MUNANGA, 2004, p. 59).

Por outro lado, no âmbito das preocupações com a constituição e com o “progresso” da nação brasileira ganhava corpo entre a elite brasileira a noção da miscigenação ou mestiçagem como uma ponte para o desfecho desejável: o branqueamento do povo brasileiro. Silvio Romero, a partir de seus escritos datados de 1870 (Schwarcz, 1993), é considerado um dos defensores da teoria do embranquecimento do Brasil.

Era um consenso entre os intelectuais evolucionistas a ideologia de que a população branca era uma raça superior. Mas havia discordâncias quanto aos efeitos da miscigenação no desenvolvimento da nação. Nesse contexto, defendia-se a imigração de mão de obra europeia, práticas eugenistas e políticas educacionais que tinham o branqueamento cultural como o principal foco de direção educacional (DÁVILA, 2006).

No início do século XX, mais especificamente na década de 1920, Oliveira Viana encontrava-se como o intelectual mais referido nos debates que defendiam a teoria do embranquecimento da nação. No entanto, ele já se afastava do pessimismo do racismo científico.

Viana, segundo Munanga (2004, p. 74), seguidor de Silvio Romero, “acreditava na existência do mulato superior e do inferior.” O primeiro era resultado do cruzamento do branco com o negro do tipo inferior; o segundo, produto do cruzamento do branco com o negro do tipo superior, era ariano pelo caráter e pela inteligência, apresentando, assim, a moralidade e a cor mais próxima à raça branca ariana.

Segundo Oliveira (2009), Viana elaborou uma escala racial cuja base era formada pela população negra tida como a raça totalmente inferior, em seguida a população indígena e no topo a população branca entendida como a superior. Tal fator explicaria a escravidão no Brasil, já que negros e indígenas eram considerados “raças bárbaras”. Assim, para ele, a miscigenação e a imigração europeia significavam um movimento de arianização, um caminho pelo qual a população brasileira precisaria passar até que a população negra fosse eliminada.

Segunda vertente:

A segunda vertente do racismo no Brasil, segundo Guimarães (1999) é principalmente marcada pela perspectiva da miscigenação como marca da identidade nacional. As elites locais encontram no livro de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, a solução para o estorvo que as teorias racialistas apresentavam para os construtores da nação. Preocupavam-se com uma solução para a incongruência entre a importância dos mulatos e mestiços na vida social e os malefícios que tais teorias atribuíam à hibridização.

Para o autor (idem), a perspectiva positiva de miscigenação de Gilberto Freyre foi um marco do deslocamento e do desprestígio que sofreram, daí em diante, o antigo discurso racialista de Nina Rodrigues e, sobretudo, a continuada influência que a escola de medicina legal italiana ainda exercia nos meios médicos e jurídicos nacionais.

Gilberto Freyre desloca o eixo da discussão do conceito de raça para o conceito de cultura (MUNANGA, 2004). Nesta segunda vertente, segundo Oliveira (2009, p. 98) verifica-se “pesquisas e análises de conteúdos culturais de traços complexos e padrões identificados como de procedência africana, tais como entidades negras da cultura nacional. ” A miscigenação passou a constituir-se, ao contrário do que pensava Nina Rodrigues e outros intelectuais da época, em vantagem ao agregar contribuições de negros, índios e mestiços à cultura nacional. Gilberto Freyre encontrava na cultura colonial e mestiça luso-brasileira nordestina a alma nacional. Acionou o que considerava se tratar de uma verdadeira democracia racial. Tal conceito de democracia racial, em período de pós-guerra, pós-nazismo, projetava o Brasil internacionalmente como uma referência de antirracismo.

Para Munanga (2004), o mito da democracia racial instituído por Gilberto Freyre, baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, tem uma assimilação profunda na sociedade brasileira. Com isso, possibilitou às elites dominantes dissimular as desigualdades étnico-raciais e impedir aos não-brancos de perceberem e desenvolverem estratégias de superação às estruturas de promoção e manutenção de privilégios à população branca. Tal mito de democracia racial, fortaleceu, portanto, as políticas de branqueamento da população postuladas pelos intelectuais das teorias raciais em detrimento de refutá-la, ao mascarar os processos internos de discriminação racial.

No âmbito dessa segunda vertente que via na miscigenação um caráter de identidade nacional, Munanga (idem) apresenta Darcy Ribeiro, em seu livro “O povo brasileiro”, como um contribuinte para a ideia do Brasil como um Brasil miscigenado. Para Darcy Ribeiro, ainda

em Munanga (ibidem, p. 108), “do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios e africanos escravizados resultou (...), um povo novo, num novo modelo de estrutura societária.” Surgia, então, a ideia de uma etnia brasileira, um povo moreno que já não se via nem europeu, nem africano, asiático, etc., mas brasileiro.

Entretanto, o autor discordava da perspectiva de Gilberto Freyre de convívio harmonioso. Para Darcy Ribeiro essa nova etnia foi fundada pela opressão e repressão das identidades anteriores. Para Munanga (idem), tal modelo sintético tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção sob uma perspectiva hegemonicamente eurocentrada. Ou seja, a ideia do “moreno” como uma nova etnia, originalmente brasileira, fortaleceu a perspectiva de embranquecimento da população, não mais biológica, mas cultural, forjada na perspectiva de uma nova identidade nacional.

Para Oliveira (2009), outro autor que traz importantes contribuições à segunda vertente ao inaugurar a pesquisa culturalista e romper com seus antecessores evolucionistas é Arthur Ramos; médico legista do Instituto Nina Rodrigues, estudou o continente africano procurando compreender as culturas – conteúdos materiais e espirituais – originárias do povo negro trazido para a América, bem como estudou as relações que se estabeleciam entre a cultura negra e a cultura branca dominante na América.

Terceira vertente

A visão do Brasil como país com relacionamento inter-racial bem-sucedido ganhou visibilidade internacional, gerando interesses de organismos internacionais por estudar o modelo brasileiro como possível solução para conflitos inter-raciais em outros países, tal como os Estados Unidos. Diversos estudiosos brasileiros, tais como Fernando Henrique Cardoso, Octaviano Ianni, Florestan Fernandes, Luiz Aguiar Costa Pinto e também internacionais como Donald Pierson passaram a estudar as relações raciais no Brasil patrocinados pela UNESCO, inaugurando, assim, a terceira vertente, marcada pelas décadas de 50 e 60 do século XX.

Segundo Oliveira (2009) os teóricos marxistas, mais especificamente, Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni opuseram-se rigorosamente ao pensamento de Gilberto Freyre e ao mito da democracia racial no Brasil, desvelando a existência de profundas desigualdades entre negros e brancos, a começar pela condição social e econômica do negro escravizado.

Florestan Fernandes em sua análise, fundamentada no materialismo histórico-dialético, identifica as desigualdades entre negros e brancos a partir de uma pretensa supremacia de estrutura de classes. Nesta perspectiva, não haveria “uma sociedade de mercados, em que *indivíduos* livres competem entre si e se associam em busca de oportunidades de vida, de poder e de prestígio, mas sim uma sociedade ainda hierarquizada em *grupos*, cuja pertença é atribuída pela origem familiar e pela cor.” (GUIMARÃES, 1999, p. 152).

Os estudos que marcaram esta terceira vertente trouxeram, na perspectiva de Guimarães (idem), algumas contribuições importantes e outros tantos mal-entendidos. Dentre as contribuições é possível sinalizar as diferenças na distribuição de renda, posições de trabalho, condições de estudos, habitação e moradia, posições de liderança, etc. entre negros e brancos. Quanto aos mal entendidos, Guimarães (idem) assinala a noção equivocada de que no Brasil não existiriam raças, mas cores, como se a cor no Brasil não estivesse atrelada à ideia de raça. Também desenvolveu a ideia de que os mulatos e os negros mais claros e com certo nível de estudo seriam economicamente absorvidos, integrados cultural e socialmente.

Nesta terceira vertente o trabalho de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva sobre a centralidade da discriminação racial na produção das desigualdades sócio raciais constituiu-se em um marco dos estudos sobre racismo no Brasil.

Para Guimarães (1999) Hasenbalg e Silva deslocaram a discussão marxista clássica entre “classe” e “raça”, segundo a qual não haveria racismo, mas preconceito de classe, para as próprias manifestações de racismo enquanto fato provocador da discriminação racial e, por conseguinte das desigualdades. Nas palavras de Hasenbalg apud Guimarães (idem, p. 27):

(a) discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos. (idem, 1979, p. 85)

Nesta perspectiva, as formas como o racismo opera na estrutura de classes são reestruturadas e reinventadas de modo a perpetuar os benefícios materiais e simbólicos obtidos pelo grupo branco por meio da desqualificação dos não brancos. Desse modo, o racismo é o determinante primário da posição dos brancos e dos não brancos nas relações de produção e distribuição da riqueza. Tal princípio subsidiou uma série de estudos, lutas e produções culturais e intelectuais negras no Brasil que possibilitaram o surgimento de uma quarta vertente.

Quarta Vertente

Segundo Oliveira (2009) no âmbito de tais pressupostos, essa quarta vertente vai agregar uma série de estudos que vão dar visibilidade à produção cultural negra, tais como as contribuições do sociólogo Guerreiro Ramos; Abdias Nascimento, Kabenguele Munanga, organizações civis voltadas às defesas das culturas tradicionais africanas presentes no Brasil. Agrega também as lutas pela promoção da igualdade racial e do desenvolvimento efetivo de prática antirracistas, tais como a Frente Negra Brasileira que teve em Abdias Nascimento seu principal expoente, e uma diversidade de organizações que historicamente caracterizam o movimento negro brasileiro que ainda fundamentam as lutas atuais pela construção de uma efetiva democracia racial no Brasil. Agrega ainda, estudos e pesquisas que não só reconceitualizam o papel da população negra no Brasil, como vão dar subsídios à construção de práticas antirracistas, com ênfase no campo educacional.

1.1.4 Preconceito étnico-racial

O preconceito racial é comumente caracterizado por pensamentos, conceitos e concepções pré-concebidas sobre membros de um grupo racial de pertença. De acordo com Gomes (2015, p. 54), “Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.” Ele encerra uma posição dogmática e sectária que impede a abertura ao conhecimento e reflexão mais aprofundados.

Para Jaccoud e Begin (2002, p. 39), o preconceito racial caracteriza-se por “toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado.”

A pesquisa trabalha com esta definição do termo, sobretudo por compartilhar da reflexão de Dias (2007, p. 47) de que muitas ideias e atitudes preconceituosas são manifestas em momentos de conflito, mesmo após a oportunidade de convívio próximo com membros do grupo étnico racial ao qual rejeita, não se tratando, portanto de situações somente pré-

concebidas. Há, para a pesquisadora (idem), um certo “pós-conceito”, uma construção prévia do preconceito racial por meio de aprendizados sociais, mas também sua manutenção cotidiana.

Segundo Guimarães (2004, p. 18), os estudos sobre as relações raciais no Brasil pautaram-se durante um tempo significativo na procura por responder ao questionamento se existiria ou não o preconceito racial no Brasil. Nas palavras do autor: “Os estudos de relações raciais, no Brasil, permanecerão por muitos anos prisioneiros dessa agenda, período em que se discutirão basicamente a existência ou não do preconceito racial no Brasil e a nossa diferença específica em relação aos Estados Unidos. ”

Para ele, tal discussão ocorria principalmente porque a definição de ser ou não negro no Brasil não se pauta em uma regra clara de descendência biológica definindo grupos raciais, tampouco pela regra norte americana, "uma gota de sangue negro faz de alguém um negro". (ibidem, p. 33)

Na mesma perspectiva, Sansone (1996, p. 169), aponta: “entre os pesquisadores no Brasil, inclusive aqueles que trabalham com métodos quantitativos, existe um consenso sobre a necessidade de considerar que a forma com a qual as pessoas classificam e se auto- classificam racialmente, não são óbvias”

Nesse quadro, Oracy Nogueira (2006, p. 291), explicita como a diferença nas posições geográficas e racial de pesquisadores do campo produzia diferentes modos de percepção da existência ou não do preconceito racial,

A tendência do intelectual brasileiro – geralmente branco – a negar ou subestimar o preconceito, tal como ocorre no Brasil, e a incapacidade do observador norte-americano em percebê-lo estão em contradição com a impressão generalizada da própria população de cor do país.

Percebe-se, portanto, que a vivência do preconceito racial era sentida e percebida por membros da população negra brasileira, mas não era reconhecida no campo científico.

Cavalleiro (2000, p. 83) demonstra, no contexto da educação infantil, uma situação de reconhecimento e percepção do preconceito racial por uma mãe negra: “Eu já sofri muito preconceito racial e ainda sofro. Só que agora eu sofro cinco tipos de preconceito, antigamente era um só: por ser negra, mulher, casada, por ter mais de trinta anos e por ter filho. Então, eu não consigo arrumar emprego. É muito difícil (...)”.

Nogueira (2006) aponta nas pesquisas patrocinadas pela Unesco – que segundo Guimarães (2004, p. 18) situaram-se por volta do ano de 1950 – a primeira vez em que os

cientistas sociais reconhecem a existência do preconceito racial no Brasil em consonância com o que já apontava a população negra brasileira.

Em Nogueira (*idem*), tal reconhecimento da existência do preconceito racial no Brasil, exigia, por conseguinte, o estudo sobre se o preconceito no Brasil se diferia apenas em intensidade quando comparado ao preconceito racial nos Estados Unidos ou se a diferença deveria ser considerada qualitativa. Fator que o levou a definir o preconceito racial nos padrões das relações brasileiras como “preconceito de marca” (*idem*, p. 291), e o modo como opera nos Estados Unidos como “preconceito de origem” (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

O autor explicita que a definição “preconceito de marca” constitui-se em uma terminologia específica dada ao termo popularmente reconhecido no Brasil e nos estudos nos quais se apoiou como “preconceito de cor”. Assim,

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem*. (*idem*, p. 292)

Partindo dessa diferenciação, Nogueira (*idem*, p. 292) afirma que o preconceito racial de marca possibilita situações específicas no cotidiano das relações.

Assim, um clube recreativo, no Brasil, pode opor maior resistência à admissão de um indivíduo de cor que à de um branco; porém, se o indivíduo de cor contrabalançar a desvantagem da cor por uma superioridade inegável, em inteligência ou instrução, em educação, profissão e condição econômica, ou se for hábil, ambicioso e perseverante, poderá levar o clube a lhe dar acesso, “abrindo-lhe uma exceção”, sem se obrigar a proceder da mesma forma com outras pessoas com traços raciais equivalentes ou, mesmo, mais leves.

Por outro lado, o preconceito de origem pauta-se em critérios diferentes.

Nos Estados Unidos, ao contrário, as restrições impostas ao grupo negro, em geral, se mantêm, independentemente de condições pessoais como a instrução, a ocupação etc. Tanto a um negro portador de PhD (doutor em filosofia, título altamente respeitado naquele país) como a um operário, será vedado residir fora da área de segregação, recorrer a certos hospitais, frequentar certas casas de diversões, permanecer em certas salas de espera, em estações, aeroportos etc. (GUIMARÃES, 2006, p. 292)

Sansone (1996), sem reportar-se à terminologia criada por Oracy Nogueira “preconceito de marca”, mas referindo-se aos modos específicos como acontecem as relações raciais no Brasil, registra a complexidade de tal preconceito ao dizer, “Tudo isso produz um sistema

absolutamente dinâmico, com regras sujeitas a mudanças, onde o conflito de interesses fortalece um certo ecletismo e as "normas somáticas" (o tipo físico e a "aparência" preferidos) são mais elásticas do que é normalmente assumido". (idem, p. 166).

Para Gomes (2015) o preconceito racial não é inato, ele é aprendido socialmente. Nessa perspectiva, consideramos que se constitui ou deveria constituir-se em pauta de trabalho nas instituições educacionais do país, principalmente na educação infantil, primeiro momento de socialização da criança em ambientes para além daqueles estabelecidos na família ou a partir do contexto familiar.

Nas palavras da autora (ibidem, p. 55),

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos: se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial.

A discussão sobre a discriminação racial e o preconceito racial são paralelas as sobre o racismo, uma vez que se constitui na principal fonte de ambos. Este termo, “discriminação racial”, fundamental para a discussão das relações étnico raciais no Brasil, será discutido no subitem a seguir.

1.1.5 Discriminação étnico-racial

O Estatuto da Igualdade Racial, lei nº 12.288/2010, é outro dispositivo legal, importante para as argumentações desta tese. Define a discriminação étnico-racial como,

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Compreendemos o conceito como a prática de tratamento diferenciado dirigido a uma pessoa ou a um determinado grupo a partir de suas marcas étnico-raciais. Para Gomes (2015), a discriminação étnico-racial pode ser considerada como a prática do racismo e do preconceito.

Em suas palavras: “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (idem, p. 55).

Ressalta a autora (ibidem): “devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito”. Para Bento (2002) existem outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito e originam a discriminação, tal como a discriminação racial por interesse de manter os privilégios do grupo branco. Apoiada em experiências de diálogo e formação de diversos profissionais e sindicatos, a autora aponta que este tipo de discriminação é bastante explicitado nos debates que realiza em sua trajetória profissional de combate ao racismo.

A grande incoerência é que, poucas semanas antes desse seminário, havia sido divulgado na grande imprensa do país o Mapa da população negra no mercado de trabalho, no qual a mulher negra foi apontada como o segmento mais discriminado do mercado de trabalho brasileiro, nas sete capitais pesquisadas. No entanto, as lideranças femininas conseguiram passar dois dias falando sobre a discriminação da mulher no trabalho, sem sequer tocar na discriminação da mulher negra. Eu resolvi, então, apontar essa questão usando um termo com o qual ando brincando muito: a indignação narcísica. Há um sentimento de indignação com a violação dos direitos das trabalhadoras, mas só quando essa violação afeta o grupo de pertença. (idem, p. 28)

Para a autora a discriminação racial por interesse traz em seu bojo o medo e a projeção. Exemplifica: “o fascismo e o nazismo beneficiaram-se dos alarmes dos possuidores de rendas e dos pequenos burgueses que temiam as perturbações sociais, a ruína da moeda e o comunismo” (idem, p 35).

A representação da população negra como maléfica, necessitada de purificação, justificou historicamente atitudes racistas. Diz Bento (idem, p. 38): “estudos revelam que, na comunicação visual, o negro aparece estigmatizado, depreciado, desumanizado, adjetivado pejorativamente, ligado a figuras demoníacas”.

Nesta perspectiva, o grupo discriminador posiciona-se como vítima, justificando por antecipação as injustiças que permanecerá cometendo. Não obstante, imputa aos seus acusados toda espécie de crime e vícios, num processo de autopurificação e transferência para o outro do que não quer reconhecer em si. (BENTO, idem). Tal como a ideia de que o racismo não existe, e, se existe, é culpa das suas vítimas. Algo denominado por “acordo tácito” (idem, p. 46) que implica em não falar sobre racismo e encarar as desigualdades sociais como um problema do negro.

Tal percepção é evidente quando se observa as diversas vertentes e paradigmas que orientaram historicamente os estudos sobre raça e racismo no Brasil, já discutido no momento em que abordamos ambos os conceitos neste capítulo. Cada vez que um determinado argumento era invalidado, recriava-se outro a partir de novas bases, havendo, assim, o deslocamento de vertentes centradas na dimensão científica/biológica, para a vertente marxista que a deslocava para a “discriminação de classes” negando haver “discriminação de raça”, até chegarmos aos estudos de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1978) que, segundo GUIMARÃES (2004), apontaram a centralidade da discriminação racial nos processos de desigualdade social no Brasil, passando a entendê-los por processos de desigualdade racial.

A discriminação racial tem sido apontada nas pesquisas sobre relações étnico-raciais no campo educacional como o principal componente disparador de desigualdades históricas no acesso, permanência e desenvolvimento entre negros e brancos em todos os níveis de educação do Brasil.

Não obstante, a história dos paradigmas e vertentes que orientaram o estudo das relações étnico-raciais no Brasil apontam que a explicitação da centralidade da discriminação racial como principal promotora das desigualdades sociais no Brasil a partir do trabalho de HASENBALG (*idem*), VALLE SILVA (1978), orientou a definição de um novo paradigma de pesquisas. Segundo Guimarães (1999, p. 154):

Silva e Hasenbalg passaram a demonstrar a tese de que tais desigualdades apresentavam um componente racial inequívoco, que não poderia ser reduzido às diferenças de educação, renda, classe e, o que é decisivo, não poderia ser também diluído num gradiente de cor. Esses estudos de desigualdades raciais proliferaram, lançando novas luzes sobre a situação dos negros brasileiros em termos de renda, emprego, residência, educação, e são hoje complementados por estudos sobre as desigualdades de tratamento, isto é, as discriminações raciais.

O presente estudo parte desta vertente que reconhece a discriminação racial como prática de diferenciação de tratamento disparadora de desigualdades sociais e raciais. É, por conseguinte, forte obstáculo à garantia dos direitos de bebês e crianças brancas e negras ao cuidado e educação promotores de desenvolvimento social, psicológico e afetivo saudável.

Reconhecer os mecanismos ou micro mecanismos (GUIMARÃES, *idem*) de cuidado e educação das relações étnico raciais constitui-se em parte necessária dos processos de efetivação da política igualitária que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira apontam.

Dias (2007, p. 43) cita exemplos de micro mecanismos de discriminação racial na educação infantil:

No ambiente escolar, há várias situações nas quais é possível identificar a discriminação racial. Quando, por exemplo, uma professora escolhe uma criança branca para ser tocada, em detrimento de uma criança negra, ela pratica uma ação de discriminação racial, porque faz uma distinção a partir de alguns caracteres para beneficiar uma criança.

Cavalleiro (2000, p. 45) estuda situações de discriminação racial na educação infantil,

Segundo afirma, as crianças só brincam com ela:
Quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A gente estava brincando de mamãe. A Catarina branca falou: “Eu não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando). A Camila que é branca não tem nojo de mim.
–E as outras crianças têm nojo de você?
–Tem.

De acordo com Jaccoud e Begin (2002, p. 39) ambas situações apontadas tanto por Dias (idem) quanto por Cavalleiro (idem) constituem-se em discriminação racial direta. Para as autoras a “discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor.” Já a discriminação racial indireta caracteriza-se por modos mais amplos e programáticos de se efetivar tal prática, tais como práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, mas que guardam grande potencial discriminatório. Nas palavras das autoras, “esse tipo de discriminação de caráter dissimulado, também chamado de discriminação “invisível”, torna-se expresso nitidamente por meio de indicadores de desigualdade entre grupos. ” Acrescentam (idem), “ela geralmente se alimenta de estereótipos arraigados e considerados legítimos e se exerce sobre o manto de práticas administrativas ou institucionais. ”

Cavalleiro (2000) aponta, por exemplo, uma tênue diferença nos elogios recebidos pelas crianças, quando são avaliadas as suas atividades. Dividiu tais elogios em dois grupos distintos, um referente ao elogio à criança, outro referente ao elogio à tarefa.

Nessa perspectiva a adoção de práticas eurocentradas, as marcas ou referências culturais presentes ou ausentes nos espaços institucionais, objeto de estudo da presente pesquisa, podem se configurar em discriminação racial indireta, na medida em que nem sempre se baseiam em manifestações verbais ou nas relações face a face, mas por meio de recursos institucionais, muitos deles já apontados em diversas pesquisas sobre as relações étnico raciais na educação,

tais como os livros didáticos (ARAÚJO, 2011) e o silêncio institucional sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial. (GONÇALVES, 1985).

1.2 Principais termos/conceitos utilizados na presente pesquisa

Neste subitem seguiremos com a análise conceitual dos termos “colonialidade” e “descolonização”, que têm relação particular com o presente estudo a partir dos dados construídos na pesquisa de campo.

1.2.1 Colonialidade do Poder

Para Quijano (1992), o colonialismo caracterizou-se por um período histórico em que houve um sistema de dominação formal da América, Ásia e África à países do continente europeu, sobretudo, Portugal, Espanha e Inglaterra. Esse sistema findou-se com os processos de independência dos países até então subordinados. Contudo, no decorrer deste período histórico erigiu-se um conjunto de ideias, práticas e valores impostos pelos colonizadores europeus sobre os países colonizados que implicaram, para além de um processo de subordinação, um processo de colonização dos pensamentos, consciência, cultura e demais valores dos colonizados. Esse processo de colonização cultural, psicológica, histórica e social é denominada pelo autor de “Colonialidade”.

Este termo em Quijano (1992; 2005; 2010) refere-se à estrutura de poder originada e estabelecida durante o período colonial para manter a colonização europeia na América Latina e, posteriormente, no mundo. Mostrou-se mais estável e duradoura que o colonialismo⁶, mantendo-se e orientando o padrão mundial do poder capitalista até os dias atuais. Nas palavras de Quijano (2010, p. 84), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Ele aponta que dois processos históricos se convergiram

⁶ Colonialismo é o sistema de dominação política formal de umas sociedades sobre outras, em que havia os países colonizadores e as sociedades colonizadas, as colônias. Já a colonialidade refere-se a um modo específico de estabelecer e exercer o poder, um padrão de poder originado no período colonial, mas que perdura até os dias atuais.

e se associaram na produção da América e, posteriormente, no mundo, estabelecendo os dois eixos da colonialidade.

Para o autor, o primeiro processo que constitui a colonialidade é a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de “raça”, como o principal elemento constitutivo e fundante das relações de dominação (QUIJANO, 1992).

O segundo eixo da colonialidade refere-se à articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos em torno do capital e do mercado mundial. (idem, 2005). Nesta perspectiva, todas as estruturas de poder que orientam a vida contemporânea foram fundidas e associadas à perspectiva de raça, ou seja, a um conceito histórico que postula a existência de hierarquias evolutivas entre os diferentes povos humanos a partir de distinções centradas nos fenótipos, sendo o fenótipo europeu considerado o mais evoluído. O conceito de raça foi decodificado, portanto, não só pela Europa, mas, sobretudo a partir da Europa, postulando a superioridade do Europeu sobre os demais povos do mundo, ou seja, sob a hegemonia eurocentrada. Nas palavras do autor (2010, p. 85):

No decurso da evolução dessas características do poder atual foram se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais o colonialismo como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação.

Nesta perspectiva, a noção do que hoje denominamos de eurocentrismo constitui-se na marca dos modos como a Europa impôs seu domínio sobre o mundo.

Cabe-nos aqui diferenciar o que chamamos de eurocentrismo do que entendemos por etnocentrismo. Uma vez que o conceito de eurocentrismo em Quijano (2005), funde-se à colonialidade que é, na perspectiva do autor historicamente eurocêntrica.

O etnocentrismo, enquanto processo de autovalorização da cultura do grupo de pertença é visto por Pereira (2001, p. 15) como um fenômeno universal, presente em todas as culturas. Para o autor a etnocentria possui uma face positiva indispensável para a criação de laços morais de solidariedade social entre indivíduos do mesmo grupo, fixar fronteiras reais e simbólicas entre populações e singularizar povos.

Porém, segundo o autor, ao desempenhar função agregadora, “o etnocentrismo gera dialética e diabólicamente, a sua face negativa, que é a construção cultural do estranho, do

diferente, do outro. ” (ibidem). Para o autor, o etnocentrismo é encontrado em todas as culturas e sociedades tribais, mas há variações em sua intensidade.

O eurocentrismo, nesta perspectiva, caracterizou-se por um intenso etnocentrismo por parte do Europeu, impondo-se como superior aos demais grupos com os quais se confrontou. Porém, tal etnocentrismo fundiu-se a processos de racialização dos povos não europeus, e ganhou estatuto científico. Nas palavras de Pereira (idem, p. 17):

O colonialismo do século passado, que se inaugurou, na verdade, com os descobrimentos dos séculos XV e XVI, representa bem a superposição de sociedades diversas colocadas numa relação de dominação/subordinação, cujos efeitos ecoam ainda na atualidade sociopolítica. Numa mesma situação de encontros entre desiguais, historicamente construídos, podem ser reconhecidas as sociedades de passado escravocrata, como é o caso do Brasil, onde a população negra ainda não conseguiu escapar dessa hierarquização racial.

Em Quijano (2010, p. 86) o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva dos europeus, ou, apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a hegemonia da Europa. Na definição do autor (2005, p. 234), a colonialidade do poder é, portanto, historicamente eurocêntrica.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII (...) não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

Para o autor, o eurocentrismo não é somente um modo de se olhar para a Europa, mas uma perspectiva epistemológica, cujas raízes, referências culturais e orientações de mundo foram definidas por uma racionalidade específica no interior da própria Europa.

A Europa, a partir de grupos e modos específicos de pensamento, concentrou sob a sua hegemonia não somente as formas de controle do trabalho e da produtividade do capitalismo mundial, mas também todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, do conhecimento e da produção do conhecimento.

expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo

com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (idem, p. 235)

Tal padrão mundial de poder produziu modos de relacionamento centrados em uma racionalidade europeia, ou seja, eurocentrados. De acordo com Quijano (idem) são sustentados por dois mitos fundacionais básicos, a ideia-imagem da Europa como modelo civilizatório, resultado do ápice da evolução humana (do estado natureza à civilização) e o segundo mito, a atribuição das diferenças entre europeus e não europeus ao conceito de “raça”, ou “natureza biológica” e não à estratégia de dominação. Nas palavras do autor (1992, p. 12):

Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación a histórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población Del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de fonación de ese poder mundial.

Para Gomes (2012b), a perspectiva histórica, política e sociológica trazida por Quijano contribui para o adensamento teórico da análise sobre a construção social do conceito “raça” no Brasil, na medida em que agrega às discussões já desenvolvidas e em desenvolvimento a consolidação de tal conceito para além da perspectiva do racismo científico, apontando-o como fundante das primeiras relações de dominação e de produção capitalista, sendo, portanto, uma categoria mental fundada num período pré-capitalista e mola propulsora de um padrão de poder que se fundou no período colonial, mas que vigora ainda no momento atual.

A concepção de raça como categoria mental construída e alicerçada como parte indissociável da colonialidade do poder, da dominação europeia no Brasil, na América Latina e no mundo é parte, portanto, de nossa perspectiva epistemológica no decorrer da pesquisa.

Em Quijano é possível afirmar que o olhar lançado a partir do ocidente para os fenótipos humanos, foram historicamente racializados a partir de um eixo eurocentrado. Para o autor, a colonialidade se estabeleceu não somente pela repressão de crenças, valores e perspectivas dos colonizados, mas sobretudo sobre os modos de conhecer e de produzir conhecimentos.

Nessa perspectiva, o estudo dos modos como ocorrem a educação das relações étnico raciais em uma creche pública a partir da leitura do espaço, objetivo central da pesquisa, perpassará pela percepção da superação ou legitimação das referências eurocêntricas de cultura, educação, referências corpóreas, etc. nos espaços físicos (paredes, chão, mobiliários, material didático, literatura, músicas, etc.) e nas relações entre profissionais, crianças e seus pares. Entendemos o eixo eurocentrado como parte das marcas da colonialidade do poder e, por conseguinte, da manutenção de modos naturalizados de hierarquização dos grupos sociais, mais especificamente dos grupos étnico raciais.

Tais práticas culturais estão historicamente presentes no cotidiano da educação no Brasil (GONÇALVES, 1985; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004) implicando em negação de direitos de adultos, jovens e crianças negras e brancas desenvolverem conceitos e autoconceitos saudáveis sobre si mesmas, pares, familiares e outros adultos. Por outro lado, quando há modificação nos modos de se relacionar e educar para as relações étnico raciais, as pesquisas têm demonstrado que as crianças negras e brancas passam a se relacionar positivamente perante as diferenças étnico-raciais, desenvolvendo autoestima e autoconceito de maneira afirmativa (SANTOS, 2005; QUEIROZ, 2011).

1.2.1.1 A colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) e as contribuições de Franz Fanon

Embora não tenhamos identificado qualquer menção às obras de Fanon⁷ (2005, 2008) nas produções de Quijano (2010, 2005, 1992) sobre a colonialidade do poder, é inegável a semelhança de alguns dos posicionamentos do autor com as contribuições de Franz Fanon.

Defendemos inicialmente que os apontamentos de Fanon (idem) à relação colonial podem ser entendidos como detalhamentos importantes do padrão de poder denominado de colonialidade por Quijano (idem).

A abordagem dos seres humanos em termos raciais é em Fanon (2008) uma construção social estabelecida por meio da linguagem, nessa direção, para o autor, racismo e colonialismo são constructos humanos, cujos delineamentos são estabelecidos por meio do falar. “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (idem, p. 33)

⁷ Trata-se de reedição das obras de Fanon. Já que a primeira edição da obra “Pele negra e máscara branca” data de 1952 e a obra “Os condenados da Terra” data de 1961.

O autor dá centralidade ao estudo “das relações” entre negros e brancos, uma vez que para ele, “ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia” (FANON, 2005, p. 28) O problema, portanto, deriva do social, da relação.

Para o autor a relação colonial, marcada por uma construção forçada da superioridade do colonizador, homem e branco, sobre os colonizados, negros, forjou uma subjetividade fragmentada, flagelada na população negra, porque foi marcada por uma exigência de não ser aquilo que se é, de ser um outro, o branco. O que levou à vivência de um constante não ser. “Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida” (FANON, 2008, p. 26).

Contudo, aponta o autor que há sempre a possibilidade de um recomeço, de uma revolução, de uma busca pela liberdade. Defendemos que o Movimento Negro Brasileiro vem trabalhando nesta perspectiva desde os primórdios da relação colonial/escravocrata (GONÇALVES e SILVA, 2000). Para Fanon, a relação colonial, ou o que aliado às contribuições de Quijano, poderíamos chamar de “colonialidade”, impõe o embranquecimento como exigência de ascensão social, de demonstração de competência e superioridade posto ser a população branca o nível mais evoluído da humanidade, portanto, o “futuro” ao qual todas as demais raças deveriam alcançar.

Aponta a educação como um dos mecanismos de embranquecimento, na medida em que os estudantes aprendem a desprezar os valores culturais de sua origem. A família tende a fortalecer tal perspectiva, posto que no aprendizado dos valores europeus está uma possível “senha” para o “ser”, o “existir”, receber respeito, consideração e, por vezes, ascensão social. “Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá. Fala-se do crioulisto com desdém. Certas famílias proíbem o uso do crioulo e as mães tratam seus filhos de pivetes quando desobedecem” (FANON, 2008, p. 36)

Há, portanto, um exercício do poder embranquecido, eurocentrado, por meio dos processos educacionais. “Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco”

Para Fanon (2005), a “colonialidade” exige uma mudança pessoal, psíquica da pessoa negra, na medida em que a referência de superioridade social é imposta pelo colonizador, o branco. “O negro que entra na França muda porque, para ele, a metrópole representa o tabernáculo, muda não apenas porque de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos ...”

Dávila (2006) comprova por meio do estudo de documentos históricos que a política pública educacional brasileira, mais especificamente no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, pautou-se na perspectiva de embranquecimento da população não branca.

O título deste livro, *Diploma de brancura*, refere-se a práticas empregadas nas escolas cariocas e nas intenções dessas práticas: transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele. (idem, p. 13 – grifo do autor)

Fonseca (2009) apresenta contextos bem próximos aos do autor ao dar visibilidade a dados históricos da educação no Estado de Minas Gerais, apontando que já na segunda metade do século XIX a população negra era majoritária nos bancos escolares mineiros. Na análise do autor o interesse civilizatório e a preocupação com a africanização do Brasil, mais especificamente do Estado de Minas Gerais, que era visto pelos dirigentes políticos como um fator negativo e impeditivo da “civilização”, impulsionou Minas Gerais a ser “uma das primeiras províncias brasileiras a instituir a obrigatoriedade da instrução, estabelecendo, inclusive, punições para os pais que não enviassem seus filhos às escolas.” (idem, p. 72). O autor acrescenta

A educação era concebida como um elemento fundamental na constituição de um povo civilizado, e esta não era uma das características atribuídas à população negra. Portanto, era exatamente onde predominava esta população que a educação deveria ser tomada como um instrumento essencial na constituição de um povo civilizado.

Interessante observar como referências citadas por Fanon (2005) em um contexto de países africanos se aproximam em práticas e estratégias políticas àquelas realizadas em estados brasileiros, como dizem Dávila (idem) e Fonseca (idem).

Em Quijano (1992) tal perspectiva não se restringe ao negro, mas foi distribuída a todos europeus e não europeus, uma vez que o eurocentrismo propaga a Europa como berço da civilização. Há um atravessamento de universalidade na relação com a Europa de maneira racializada. A visão do continente como superior e berço da civilização é estendida ao branco enquanto europeu e seus descendentes.

A ideia da raça como marca da superioridade europeia e seus descendentes é trazida também por Fanon, quando diz: “Pois o preto, na França, seu país, se sentirá diferente dos outros. Já pretenderam apressadamente: o preto se inferioriza. A verdade é que ele é inferiorizado. (idem, 2008, p. 133) ”.

Há em Fanon (idem, p. 43) um problema grave na relação entre negros e brancos que é, não por acaso, invisibilizado. “É uma história que se passa na penumbra, e é preciso que o sol transumante que trago comigo clareie os mínimos recantos”.

Há um modo de relação entre negros e brancos que inferioriza o negro continuamente, em detalhes minuciosamente articulados. Obviamente, não é possível afirmar que todos os brancos agem com racismo, porém, “ao lado de pessoas normais que se comportam sadiamente, segundo uma psicologia humana, existem outros que se comportam patologicamente, segundo uma psicologia inumana. E acontece que a existência desse tipo de homens determinou um certo número de realidades”. (idem, p. 45)

Uma das realidades criadas pela relação colonial é a perspectiva de que o “belo” ou a beleza é branca. Tal pensamento é veiculado cotidianamente na mídia, nos contos tradicionais infantis, nas representações de imagens veiculadas em diversos outros meios de socialização.

Fanon (2008), a partir dos aportes da psicanálise, analisa tal perspectiva como uma visão de mundo doentia, tanto da parte de negro que a incorpora e vê a si mesmo e aos seus semelhantes como “feios”, quanto da parte do branco que introjeta tais referências de beleza e vê a si mesmo e os seus semelhantes como referência do “belo”.

É possível identificar, na atualidade, sobretudo a partir de alguns apontamentos de pesquisas sobre educação infantil e relações étnico raciais, alguns deslocamentos de tais sentidos em direção à construção de uma real democracia. Fator que felizmente também aparece nos dados da presente tese, contudo, ao se pensar nesses deslocamentos um pensamento de Fanon ainda nos parece preeminente: “uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas.” (FANON, 2008, p. 85)

Refletir sobre mudanças ou nuances de mudanças da perspectiva colonial/racista parece-nos importante para os processos de superação. Contudo, enfrentar os problemas e reconhecer sua existência é igualmente necessário e, por vezes, de maneira proeminente.

Se a base de construção de uma determinada sociedade pautou-se em critérios racistas, cujas características perduram e se reinventam, não há como negar que há uma estrutura racista fundante com dados flexíveis que lhe possibilitam permanecer e se reinventar.

Araújo (2011), por exemplo, identificou, ao realizar o estado da arte de estudos desenvolvidos no campo da literatura infanto-juvenil e relações raciais, que o racismo na literatura infanto-juvenil ainda permanece, porém de maneira repaginada.

Nos últimos anos é possível verificar alterações. Contudo, não se pode afirmar que tais alterações relacionam-se a uma tendência mais adequada de reconhecimento e valorização da diversidade humana que compõe o Brasil. As mudanças identificadas dizem respeito a novas configurações do racismo ou, nas palavras de Teun van Dijk (2008, p. 18), em uma “sutileza e [...] complexidade do discurso racista”. (idem, p. 04)

Uma das características fundantes do racismo, também presente nas obras analisadas por Araújo, é a perspectiva de inferioridade. Para Fanon (2008, p. 98), a inferioridade é uma construção do colonizador, forjada na relação colonial.

E se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam a sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente o mundo branco.

O princípio desfragmentador do ser “negro”, encontra-se na inferioridade fundada no corpo, estrutura básica para existir, estar e se mover. Na análise de Fanon (idem, p. 106): “Olhe o preto! ... Mamãe, um preto! Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós... Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno”.

A inferiorização fundada a partir do corpo não permite qualquer escape frente ao racismo. Não se trata de um aspecto, de um dado ou característica específica, judeu, grego ou homossexual, mas de uma totalidade, o corpo, todo o corpo. “O judeu não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparição”. (FANON, idem, p. 108)

A colonialidade aliou a inferiorização do corpo à inferiorização da cultura, da epistemologia e de todo e qualquer modo de existir não branco. “Deixe para lá a sua história – disseram-me então – deixe suas pesquisas sobre o passado e tente adaptar-se ao nosso passo. Em uma sociedade como a nossa, extremamente industrializada, científica, não há mais lugar para a sensibilidade”. (FANON, 2008, p. 120)

Não se trata especificamente de uma real inferioridade ou superioridade, mas de jogos de poder tombados por uma arbitrária hierarquização, cuja plasticidade tem possibilitado sua perduração por séculos. “Assim, a meu irracional, opunham o racional. A meu racional, o ‘verdadeiro racional’. Eu sempre recomeçava um jogo previamente perdido.” (idem).

Nessa direção, Fanon (idem, p. 128-129) aponta a colonialidade como referência que desestrutura a subjetividade da população negra, na medida em que a hierarquização tende a se manter como referência preeminente.

Uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional (...) há uma projeção no meio social das características do meio familiar. Ora, e isto é muito importante, constatamos o inverso no caso do homem de cor. Uma criança negra, normal tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco.

Tal colocação do autor pode ser exemplificada nos dias atuais, no Brasil, com o drama real apresentado por Meyer (2006, p. 51-52) no artigo “Das (im)possibilidades de se ver como anjo”:

Uma menina negra, de três anos, passou a frequentar a pré-escola. Após algumas semanas de “aula”, começou a chorar e a recusar-se a ir para a instituição sem, no entanto, verbalizar motivos que pudessem justificar tal atitude. A mãe foi procurar a professora, que também não conseguia explicar o fato, e ambas procuraram conversar e observar mais detidamente a criança para poder entender o que vinha acontecendo. Depois de repetidas e variadas abordagens, a menina explicou à mãe que não queria mais ir para a escola porque, ali, ela tinha descoberto que “não podia ser anjo”!

Para Fanon (2008), a infância caracteriza um importante momento da vida, período em que o ser humano constrói vínculos, referências e, por conseguinte, traumatismos. Por isso, salienta a necessidade de cuidar da imagem e das representações voltadas à criança negra.

Impor os mesmos “gênios maus” ao branco e ao negro constitui um grave erro de educação. (...) rigorosamente falando, diríamos que as cantigas infantis merecem a mesma crítica. Fica logo claro 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. Pois, até prova em contrário, estimamos que, se há traumatismo, ele se situa neste momento da vida. (idem, p. 132)

Identificamos nesta proposição do autor uma perspectiva de ação educativa próxima ao que Gomes (2005, p. 107) aborda como processos de descolonização. Para ela “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante.”

Procuraremos apresentar brevemente no próximo subitem tal perspectiva de “descolonização” das práticas pedagógicas e, portanto, de formação de professores, apresentando, assim, o conceito de descolonização.

1.2.2 Descolonização

Todas as formas de exploração são idênticas pois todas elas são aplicadas a um mesmo ‘objeto’: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital fundamental, que é repor o homem no seu lugar.

FANON, 2008

O estudo concebe a perspectiva de descolonização das práticas pedagógicas em creches como uma das maneiras de repor homens, mulheres e crianças “no seu lugar”, ou seja, reposicionar o direito à humanidade, ao convívio saudável consigo mesmo e com os pares, à liberdade. Pressuposto que implica necessariamente em auxiliar na construção de conhecimentos que possam favorecer a emancipação social e, por conseguinte, os processos de desconstrução dos mecanismos de opressão ora vigentes.

A pesquisa, ao buscar compreender como ocorre a educação das relações étnico raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora, por meio de uma leitura das marcas visíveis e invisíveis no espaço-ambiente. Propõe-se a atuar nesta perspectiva de modo a contribuir com a creche onde o estudo foi realizado na ruptura de processos desumanizantes de cuidado e educação de crianças pequenas, instituídos sobretudo pela produção de ausências e invisibilidades, bem como pela socialização de práticas antirracistas que emergem do trabalho desenvolvido por alguns membros da equipe de profissionais.

Portanto, se raça é entendida na pesquisa como uma construção mental que alicerçou hierarquias sócio raciais em todos os espaços e modos de existência humana e tornou-se uma estrutura central da colonialidade, pensar a descolonização implica em debruçar-se sobre estratégias de desconstrução epistêmica das perspectivas opressoras definição da vida, pessoas e culturas e pensar a ressignificação, reeducação das relações étnico-raciais, com vistas à garantia da igualdade de direitos. Trata-se, portanto, de desconstrução de modos de pensamento, posicionamento e relacionamento com a vida que produzem a morte, o “não-ser” (FANON, 2008).

Neste trabalho problematizaremos sobre a desconstrução da colonialidade, portanto, a descolonização tendo por principal referência Fanon (2005; 2008).

Para Fanon (2015; 2008; 2005) a luta pela liberdade humana passa necessariamente por um processo de descolonização. Tal ação em Quijano (2005) ganha o nome de descolonialidade.

Para Quijano (2005, p. 19) o próprio conceito de democracia, que traz em seu bojo uma perspectiva de liberdade humana, e sua real aplicabilidade foi e está historicamente comprometido com a perspectiva de raça, ou seja, a vivência da democracia para o autor só será possível a partir da descolonização da vida, das relações sociais entre grupos humanos, sobretudo da descolonização entre europeus e não europeus.

A construção da nação (...) foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o estado-nação-moderno.”

O autor (1992, p. 09) acrescenta:

Hay un hecho en la cultura de América toda y en la de América Latina en particular, que implica a todo el mundo de hoy en su globalidad y que precisa ser reconocido, puesto en cuestión, debatido y evacuado: la colonialidad del poder. Ese es el primer paso en dirección de la democratización de la sociedad y del estado; de la reconstitución epistemológica de la modernidad; de la búsqueda de una racionalidad alternativa.

Em Fanon (2015; 2008; 2005) a perspectiva de descolonização da vida exige um reposicionamento humano, um recolocar-se no mundo. Nas considerações finais do livro “Pele Negra, Máscaras brancas” refere-se às populações negra e branca, dizendo: “Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação. Antes de se engajar na voz positiva, há a ser realizada uma tentativa de desalienação em prol da liberdade.” (idem, 2008, p. 191).

Para Fanon (2005), a descolonização é um processo histórico que modifica fundamentalmente o humano. Introduce um ritmo próprio trazido pelos novos homens, nova linguagem, nova humanidade.

Pode-se afirmar que a luta histórica pela descolonização das relações étnico raciais tem no Brasil um agente diretamente responsável, o Movimento Negro Brasileiro. Para Gomes (2012, p. 735) “(...) sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira”.

Na mesma direção, Gonçalves e Silva (2000, p. 149) apontam: “desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta”.

Para Oliveira (2013) um caminho necessário à descolonização dos currículos é o estabelecimento de diálogos entre as culturas. O autor dá enfoque à importância do diálogo com os saberes tradicionais africanos, perspectiva que corrobora com as determinações da lei 10.639/03, uma vez que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as redes e níveis de ensino da educação brasileira. Ao se referir aos processos de desconstrução das práticas de dominação eurocentradas fortemente presentes na educação brasileira aponta:

Nós só seremos eficientes quando propusermos que todas as tradições de pensamento são equivalentes epistemologicamente a todas demais. Nesta situação, algumas regras práticas para o trabalho acadêmico devem ser observadas, como a aceitação da filosofia de tradição japonesa, chinesa, indiana, africanas, etc. (idem, p. 46)

Na mesma direção Mogobe B. Ramose (2010, p.212 - 213) apresenta a filosofia africana “ubuntu” como um princípio ético fundado na partilha e no respeito mútuo que num diálogo entre culturas poderia influenciar o ocidente na busca de novos paradigmas de orientação da vida. Paradigmas estes, que se voltados para a perspectiva “ubuntu”, que dá o codinome à creche integrante da pesquisa, estariam focados na própria vida em detrimento do lucro.

O segundo aforismo – *Feta Kgomo o tshware motho* – significa que se e quando uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, ela deve optar pela preservação da vida. Neste sentido concorda com os provérbios Gikuyu: *Kiunuhu gitruagwo* (a avareza não alimenta) e *Utaana muingi uninagira murokeruo ng’ombe* (generosidade a mais esgota as vacas daquele que foi visitado pela manhã). Isto significa que o cuidado mútuo e o partilhar entre si preceda e preocupação coma acumulação e com a proteção de riquezas.

Trata-se de contextos e perspectivas epistemológicas anuladas nos afro-brasileiros descendentes de tais culturas africanas, em função da colonialidade, dos princípios econômicos de colonização e empobrecimento de diversos povos para o acúmulo de poucos.

Pensar a descolonização exige, portanto, a recuperação de tais perspectivas epistêmicas, assim como apontado por Oliveira (2013). Por conseguinte, exige repensar e ressignificar os cursos de formação inicial e continuada de educadores de nossos profissionais da educação.

2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.

O capítulo tem por objetivo apresentar pesquisas na interface “relações étnico-raciais e educação infantil” defendidas entre os anos de 2003 a 2016. Este período ficou marcado pela promulgação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas educacionais brasileiros, acompanhado pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER (BRASIL, 2004).

As teses e dissertações apresentadas baseiam-se em dados construídos em dois momentos de pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão – NEI:P&E/UERJ. O primeiro refere-se às publicações da 1ª década (2003 a 2013) da promulgação da lei 10.639/03 e DCNERER/2004. Foi analisado na pesquisa de mestrado de Pereira (2015) e no artigo Pereira e Vasconcellos (2017). O segundo, corresponde a complementação e atualização de tal revisão bibliográfica para esta tese, compreendendo o período de 2014 a 2017.

No primeiro levantamento, Pereira (2015) consultou as bases de dados de teses e dissertações disponíveis na Internet, nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Domínio Público e no Google. Trabalhou com um universo de estudos produzidos na interface em questão, tendo por critério os seguintes descritores: “raça, racismo, discriminação (racial), preconceito (racial), relação(ões) étnico-racial(is), etnia, negro(a); negritude(a); branco(a); preto(a); multicultural, multiculturalismo, diversidade, afro-brasileiro(a); afrodescendente, Educação Infantil; pré-escola; creche; infância, criança. ” (PEREIRA, 2015, p. 49), considerando tanto os títulos das pesquisas, como também seus resumos.

A pesquisa foi desenvolvida entre março e setembro de 2014 e identificou 03 teses e 23 dissertações. A partir desse primeiro estudo, fizemos o download das teses e dissertações, retomando a leitura dos resumos, metodologia, análise dos dados e considerações finais buscando perceber as contribuições de todo material reanalisado para o desenvolvimento da pesquisa atual.

O segundo momento é caracterizado pela atualização do levantamento bibliográfico. Trabalhamos com a mesma base, critérios de seleção e descritores utilizados por Pereira (2015),

abordando o período de 2014 a 2017. Esta atualização bibliográfica foi produzida de abril a julho do ano de 2017, momento em que as bases continham os trabalhos defendidos até o final de 2016, perfazendo, portanto, 03 anos de publicações.

O quadro das produções acadêmicas no período 2003 – 2016 totalizou 09 teses e 42 dissertações⁸. Ou seja, houve um acréscimo de 06 teses e 19 dissertações nos últimos 03 anos, dado que aponta um movimento crescente de pesquisas na interface “relações étnico-raciais e educação infantil”. O número de teses dobrou em comparação aos dez anos anteriores sinalizados por Pereira (2015) e o número de dissertações produzidas neste curto espaço de tempo atingiu quase o mesmo quantitativo daquela década.

Cinquenta e uma produções em treze anos pode ser considerado um número ainda tímido. Porém, a sua ampliação expressa os desdobramentos não só das políticas de expansão da Pós-graduação no Brasil (ARTES E MENA-CHALCO, 2017), como das diversas lutas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro pressionando e influenciando políticas de afirmação da população negra no país. Como afirma Silva (2015, p. 165), “reconhecer, manifestar a negritude foi sempre, entre outras, preocupação central do Movimento Negro Brasileiro.”

O aumento da população negra nos espaços acadêmicos antes das políticas de ações afirmativas e, sobretudo, por meio da política de cotas para negros nas universidades públicas, insere-se no referido movimento de lutas e o retroalimenta ao imprimir visibilidade no cotidiano das instituições a saberes não hegemônicos e contra hegemônicos.

As 09 teses e 42 dissertações defendidas no período estudado foram orientadas por diferentes pesquisadores cujas linhas ou temáticas investigativas são diversas e nem sempre diretamente relacionadas ao estudo da infância ou das relações étnico-raciais no Brasil. Dado que demonstra que questões envolvendo especificamente as relações étnico-raciais na educação infantil estão ganhando visibilidade.

Tal temática atravessou de algum modo o universo de atuação profissional dos diferentes orientadores, seja daqueles até então vinculados especificamente à educação infantil, seja daqueles até então vinculados exclusivamente à questão étnico-racial. Neste aspecto, um dado relevante é que a maioria dos autores é negra, fator identificado pelas narrativas desenvolvidas nas apresentações e/ou introduções das pesquisas.

⁸ As nove teses e quarenta e duas dissertações estão listadas no Apêndice 1.

Gomes assinala (2010, p. 496), “aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país. ”

Na mesma direção, Paixão e Rossetto Giaccherino (2011, p. 02) atribuem à presença de pesquisadores militantes nas instituições acadêmicas a ampliação e visibilidade também do recorte étnico-racial nas pesquisas estatísticas.

O fato é que a existência atual de um amplo conjunto de bases de dados demográficos contendo a variável cor ou raça pode ser enquadrada como uma conquista do movimento negro e de seus aliados que trabalham como pesquisadores em instituições acadêmicas e produtoras de dados estatísticos. Deste ponto de vista, tal luta social pode ser enquadrada como pela *visibilidade estatística*, porta de entrada para a melhor compreensão por parte de toda sociedade dos déficits de direitos sociais para determinados grupos étnico-raciais, bem como para a produção de políticas públicas que incidam em prol da superação das tradicionais assimetrias.

O presente capítulo focará na análise dos dados trazidos pelas dissertações e teses defendidas no período marcado pela promulgação da lei 10.639/03 aos dias atuais – 2003 a 2016. Contudo, consideramos importante salientar que Trinidad (2011) realizou levantamento bibliográfico sobre a mesma interface no período de 1994 a 2004. Nessa direção, a partir da junção de nossos três estudos (TRINIDAD, 2011; PEREIRA, 2015) e a presente tese, podemos afirmar que a pós-graduação brasileira tem ampliado o seu escopo, nas duas últimas décadas, referente às produções de teses e dissertações na interface educação infantil e relações étnico-raciais.

2.1 Mapeamento a partir dos dados.

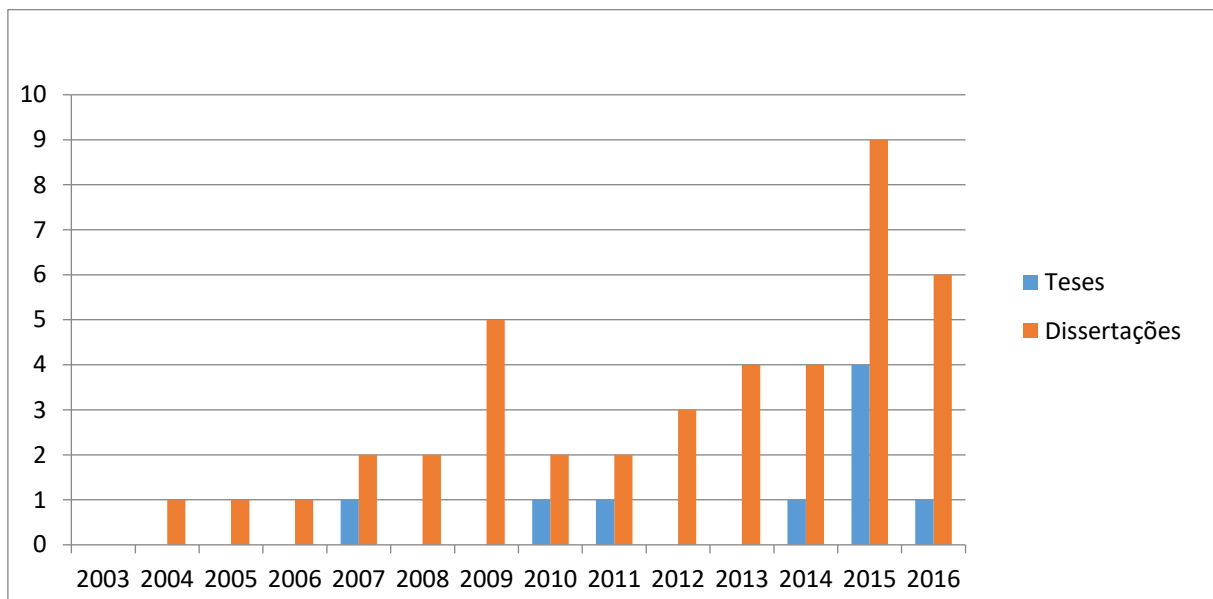
No período estudado, as teses e dissertações se distribuíram da seguinte forma no que se refere ao ano de defesa, localização geográfica e Instituição de Pesquisa.

2.1.1 Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa.

O gráfico 1 permite visualizar o crescimento das produções de teses e dissertações no decorrer dos anos, com ênfase nos dois últimos anos, 2015 e 2016.

Também demonstra o deslocamento da interface do campo da invisibilidade em direção à produção de conhecimentos. Adquiri ênfase a lei 10.639/03 e, sobretudo, as DCNERER/2004, como uma das políticas indutoras de tal movimentação acadêmica. Percebe-se, por exemplo, que a primeira tese defendida dentro do período e da interface em estudo foi no ano de 2007, quatro anos após a promulgação da referida lei e, teve como enfoque a análise das políticas de formação de professores para sua implementação no contexto da educação infantil.

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa.



Fonte: Da autora.

Dez anos após a promulgação da lei, mais especificamente no ano de 2015, percebe-se um salto quantitativo de teses e dissertações na interface. Adquiri centralidade a produção de conhecimentos sobre os desdobramentos das DCNERER/2004 com ênfase nas práticas de educação para as relações étnico-raciais, bem como a produção de material didático para subsidiar tais práticas, principalmente no campo da literatura infantil.

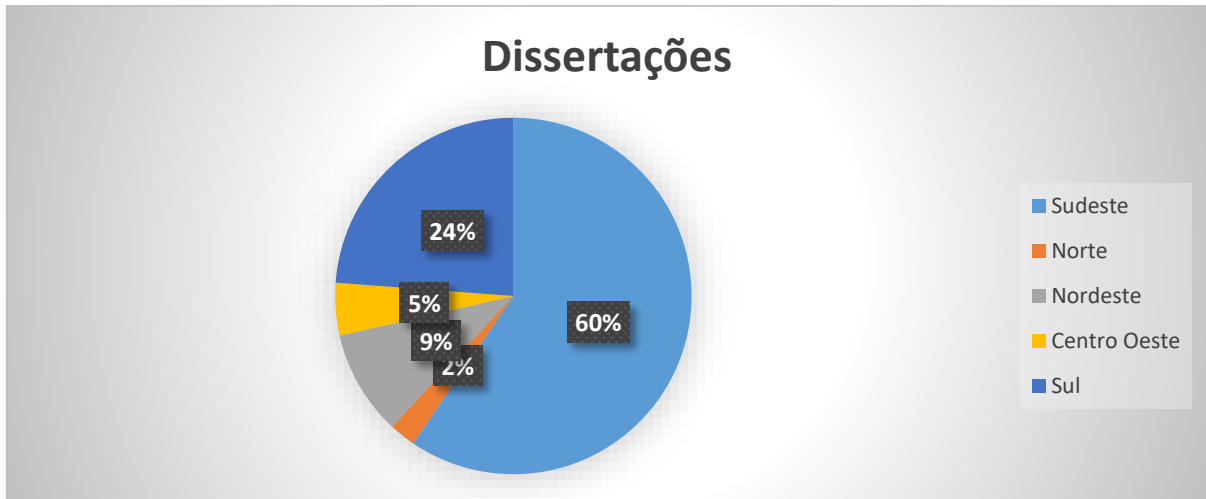
2.1.2 Distribuição das teses e dissertações por regiões do Brasil.

Houve nos últimos três anos uma maior distribuição da produção destas teses e dissertações entre as quatro regiões do Brasil. Contudo, ainda se percebe maior concentração na região sudeste.

No período 2014 a 2016 a produção de teses manteve a predominância na região Sudeste, mas houve a participação de outras duas regiões, sul e nordeste (gráfico 3). Durante o

levantamento produzido por Pereira (2015, p. 53), no período de 2003 a 2014, somente a região sudeste havia produzido teses.

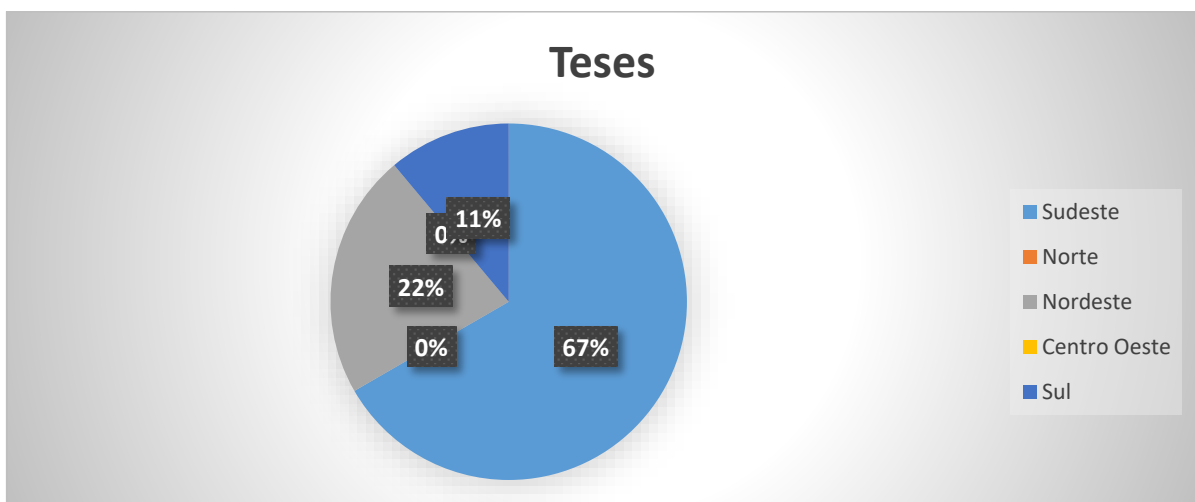
Gráfico 2 – Distribuição das dissertações por regiões do Brasil.



Fonte: Da autora.

No período 2014 a 2016 a produção de teses manteve a predominância na região Sudeste, mas houve a participação de outras duas regiões, sul e nordeste (gráfico 3). Durante o levantamento produzido por Pereira (2015, p. 53), no período de 2003 a 2014, somente a região sudeste havia produzido teses.

Gráfico 3 – Distribuição das teses por regiões do Brasil



Fonte: Da autora.

A partir do próximo subitem abordaremos o objetivo e os resultados de pesquisa de cada uma das teses e dissertações do período. Serão apresentadas por meio de agrupamentos temáticos tendo como eixo norteador o estudo em creches, foco da presente pesquisa. Optamos por apresentar somente o objetivo e resultados da pesquisa de modo a tornar o capítulo menos extenso.

2.2 Pesquisas sobre Creches.

Durante os 14 anos que abrangeram o levantamento (2003 -2016) somente 02 teses e 08 dissertações trabalharam especificamente com situações do cotidiano do segmento “creche”, totalizando, portanto, 10 pesquisas. Serão apresentadas em dois subgrupos, sendo pesquisas exclusivas sobre creches e pesquisas sobre a educação infantil de modo geral.

2.2.1 Subgrupo 1: Pesquisas que abordaram exclusivamente o cotidiano de creches.

No subgrupo de pesquisas que abordaram exclusivamente as creches, ou seja, crianças na faixa etária de 0 a 03 anos, como é o caso da presente tese, foram publicadas somente 04 dissertações, todas concentradas no estado de São Paulo.

QUADRO I – Pesquisas sobre o cotidiano de creches. (0 a 3 anos).

1.	OLIVEIRA, Fabiana de. <i>Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial</i> . 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
2.	SILVA, Marta Lúcia da. <i>Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças até três anos de idade</i> . 219 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
3.	SANTIAGO, Flávio. <i>"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil</i> . 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

- | | |
|----|--|
| 4. | OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. <i>Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil</i> . 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. |
|----|--|

Três desses estudos fundamentaram-se na Sociologia da Infância (OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2014; SANTIAGO, 2014). A exceção foi (OLIVEIRA, 2015) que trabalhou com uma perspectiva fenomenológica. As produções deste subgrupo focalizaram práticas educativas com enfoque nas crianças (SANTIAGO, 2014; OLIVEIRA, 2015), nas educadoras (OLIVEIRA, 2004), nas educadoras e nas mães (SILVA, 2014). A presença da discriminação, do preconceito e da educação para as relações étnico-raciais centrada na superioridade da população branca ainda se manteve hegemônica.

Oliveira (2004) realizou um estudo de caso descritivo, em que buscou analisar as práticas educativas que ocorreram em uma creche da cidade de São Carlos/SP, com crianças de 0 a 3 anos, buscando identificar, com ênfase na criança negra, práticas que produziam e revelavam a questão racial. Observou que revelavam um determinado “carinho”, seletivo. As crianças negras e algumas crianças brancas não estavam entre os preferidos, ficando na maior parte do tempo excluídas dessa prática. Aponta existir não só um tratamento diferenciado para as crianças negras, como também concepções diferentes sobre as atitudes e os comportamentos das mesmas.

Santiago (2014) realizou uma pesquisa qualitativa com crianças de 03 anos de idade em um Centro de Educação Infantil de uma cidade da Região Metropolitana de Campinas/SP. Teve por objetivo compreender a influência macro do processo de racialização nas construções dos estereótipos referentes às crianças negras e como tal processo de racialização contribuía para o afastamento da cultura e história negra das pedagogias presentes na educação infantil. Os resultados da pesquisa apontaram a existência de um processo de discriminação e não valorização de um pertencimento afro-brasileiro. Os padrões de desigualdade e hierarquização dos sujeitos negros são reproduzidos no interior das instituições de educação infantil. O autor faz uma breve discussão sobre o espaço físico da creche, apontando a pouca presença de imagens representativas da população negra, a escassez de bonecas negras e histórias contadas para as crianças que retratassem aspectos da história e cultura da população negra.

No mesmo ano, Silva (2014) teve por objetivo descrever e interpretar discursos proferidos por três mulheres negras/pretas, mães de bebês, pertencentes à camada média urbana da cidade de São Paulo, sobre educação e cuidado de bebês de até três anos de idade. Os resultados apontam que na concepção das três mães negras/pretas o bebê aparece com um ser

dependente, frágil e em desenvolvimento. A creche pública é elogiada, reconhecida e considerada como um complemento à família. Sobre relações raciais, as entrevistadas evidenciaram o racismo por meio do reconhecimento das desigualdades entre negros e brancos no Brasil, assim como reconhecem que as lutas antirracistas ainda se concentram no público jovem e adulto em detrimento dos bebês.

No ano seguinte, Oliveira (2015), buscou compreender processos educativos decorrentes da prática social do brincar em uma intervenção com crianças de 02 e 03 anos pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, em uma sala de educação infantil pública municipal da cidade de São Carlos/SP. O aporte teórico destaca a contribuição de autores africanos e sul-americanos⁹. Segundo a autora, as atividades desenvolvidas possibilitaram a autoestima positiva e a valorização da identidade étnico-racial das crianças. A escola onde a pesquisa foi realizada já desenvolvia, ainda que de modo fragmentado, um trabalho com as relações étnico-raciais. Contudo, a pesquisadora percebeu a necessidade de se lutar por um trabalho em que o acesso à literatura, brinquedos e outros recursos voltados à cultura africana e afro-brasileira se fizessem presentes de modo permanente no cotidiano institucional.

2.2.2 Subgrupo 2: Pesquisas que abordaram creches e pré-escolas

O segundo grupo contém sete pesquisas (02 teses e 05 dissertações) e abordaram a faixa etária de 0 a 05 anos, incluindo, creches e pré-escolas.

QUADRO II – Pesquisas que abordaram creches e pré-escolas. (0 a 5 anos):

Teses:

1.	ARAÚJO, Marlene de. <i>Infância, educação infantil e relações étnico-raciais</i> . 2015. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
2.	Souza, Edmacy Quirina de. <i>Crianças negras em escolas de “alma branca”</i> : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

⁹ Autores sul-americanos como Aníbal Quijano e Africanos como Walter Mignolo.

Dissertações

3.	SOUZA, Yvone Costa de. <i>Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente.</i> 2009. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
4.	MOTTA, Silva Lacouth. <i>Diversidade e diferença: um estudo na creche Fiocruz.</i> 2010. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.
5.	ROSA, Daniele Cristina. <i>A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil.</i> 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
6.	HENRIQUES, Afonso Canella. <i>Educação Infantil: retrato de uma rede municipal de ensino.</i> 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
7.	ALVARENGA, Hilda Maria de. <i>Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis.</i> 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional) da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

As sete pesquisas que compõem este segmento trazem em comum a característica de instituições em que o segmento creche e pré-escola estão agrupados em uma única instituição. Dado diferente da realidade do município de Juiz de Fora, onde a presente pesquisa foi desenvolvida, e que ainda não aconteceu a municipalização das creches. Há, portanto, instituições específicas, em sua maioria, de cunho privado conveniadas ao município, que trabalham com crianças de 0 a 03 anos, bem como outras instituições com o trabalho específico para crianças de 04 e 05 anos. A junção institucional de ambos os segmentos parece configurar por meio dos estudos apresentados maior identidade ao segmento educação infantil.

Todas as pesquisas deste subgrupo trabalham com os adultos, em especial, as professoras. Os enfoques variam entre a formação continuada, as práticas pedagógicas por elas lideradas, as concepções e representações das profissionais nas relações étnico-raciais, as políticas institucionais. Observamos que o foco das análises, sobretudo, após o início da 2ª década de promulgação da lei 10.639/03 buscam compreender por diferentes ângulos, os processos efetivos de aplicação da referida lei, contribuindo, desse modo, para a visibilidade do campo da educação infantil como um dos espaços efetivos de educação das relações étnico-raciais. Por conseguinte, corroboram com a compreensão da criança pequena como sujeito social e histórico. A abordagem de tais questões sob a ótica da criança pequena na faixa etária

da creche, 0 a 03 anos, não foi contemplada em nenhuma das pesquisas defendidas no período. A seguir apresentaremos, de forma breve, os resultados das sete pesquisas deste subgrupo.

Souza (2009) buscou compreender de que forma as discussões étnico-raciais e a diversidade cultural foram contempladas no Programa Nova Baixada – PNB. A pesquisa apontou que a diversidade cultural e étnico-racial não constava inicialmente na matriz curricular do PNB, contudo, a pesquisadora verificou que após a realização de uma outra pesquisa feita pela UERJ em que se buscou avaliar o desenvolvimento das crianças na creche no âmbito do programa em estudo, houve a inserção de algumas reflexões e busca de parcerias com a UERJ para a formação continuada em diversidade cultural e étnico-racial.

O estudo de Motta (2010) abordou os conceitos de diversidade e diferença numa perspectiva mais universalista. Buscou analisar em que contexto ambas as palavras compunham o projeto político pedagógico da Creche Fiocruz e sua consonância com as concepções e práticas desenvolvidas pelas professoras no fazer cotidiano. Os resultados apontam que as palavras “diversidade” e “diferença” aparecem em vários momentos no Projeto Político Pedagógico da Creche Fiocruz, com o objetivo de contextualizar os usos e possibilidades dos espaços e para descrever a metodologia de trabalho da instituição. Porém, tal dado não se refletiu do mesmo modo nas descrições e justificativas das ações pedagógicas das professoras, demonstrando pouco uso e pouco conhecimento das problemáticas que os envolve.

Rosa (2014) buscou analisar a visão de um grupo de professoras de uma unidade de educação infantil de Curitiba/PR, sobre a construção da identidade racial entre crianças negras. Os resultados da pesquisa apontaram que para as professoras entrevistadas o afeto, o respeito e a busca de um tratamento igualitário às crianças é um importante fator de afirmação da identidade étnico-racial. Sob a ótica da pesquisadora a expressão “tratamento igualitário” guardava uma certa “busca de apaziguamento das diferenças” entre crianças brancas e negras, demonstrando, pouco conhecimento sobre a construção social da diferença, além de um discurso que se aproximava do mito da democracia racial. Os resultados apontaram também que havia divergência entre as entrevistadas quanto a necessidade do trabalho de reeducação das relações étnico-raciais já na educação infantil. Algumas concebiam o trabalho como uma imposição por parte da direção da unidade.

A pesquisa de Henriques (2015) buscou verificar como se dá quantitativamente o atendimento de creches e pré-escolas na rede municipal de São Carlos e a relação deste atendimento com a obrigatoriedade imposta a partir da lei 12.796/2013. Teve o objetivo de identificar também o perfil racial e socioeconômico das crianças, pais e professoras que

compõem a rede municipal de ensino de São Carlos, e, como esse componente racial se apresenta na divisão creche e pré-escola.

Nas creches (crianças de até 03 anos) os resultados da pesquisa apontaram que o número de crianças pretas e pardas é superior ao número de brancas. O autor levanta a hipótese de que as crianças brancas estão frequentando creches privadas. A pesquisa também verificou que a auto declaração do perfil étnico-racial tanto das crianças, quanto de seus pais foi mais precisa na população branca. Com a população negra ocorreu um maior distanciamento das categorias preta e parda apresentadas pelo IBGE, havendo declarações de cores: morena, morena clara, morena mais clara, morena parda, moreninha e negra. Segundo o autor, para a população negra as categorias do IBGE não são representativas das cores que se atribuem. Observou ainda que há um branqueamento realizado pelos pais no momento de declarar a cor de seus filhos, alguns pais auto identificados como negros ou pardos declararam seus filhos como brancos.

As crianças negras e pardas estão mais presentes nas unidades escolares das regiões mais periféricas do município. A diferença do perfil étnico-racial das professoras sofre impacto com o quesito idade, há um número maior de professoras brancas com mais idade, que professoras negras. Fator que, para o autor tem relação com as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. Ele pode confirmar sua hipótese de que a lei 12.796/2013 garantiu a universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos no âmbito da rede municipal do município de São Carlos, em detrimento dos bebês e crianças de 0 a 03 anos, cujo atendimento concentrava-se majoritariamente na rede particular, mais especificamente, nas instituições filantrópicas.

No mesmo ano, Alvarenga (2015) teve por objetivo compreender as representações docentes das profissionais da educação infantil no que se refere ao processo educativo das relações étnico-raciais, em um Centro Municipal de Goiânia para crianças na faixa etária de 6 meses a 05 anos. Os resultados apontaram que a grande maioria das profissionais reconhece a presença da discriminação racial e do preconceito contra crianças negras. Entretanto, a efetivação de uma pedagogia antirracista que aborde a discussão da temática educação das relações étnico-raciais no cotidiano da instituição ainda não acontece de modo satisfatório.

Ainda no mesmo ano, Araújo (2015) desenvolveu uma tese com o objetivo de compreender as relações entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais. Analisou um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local e narrativas de gestores/as, docentes e familiares responsáveis pela educação de crianças de zero (0) a cinco (05) anos de um contexto municipal de implementação das políticas de educação infantil. Focalizou o lugar

das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos/as gestores/as, educadoras e mães.

Os resultados apontaram que o racismo é entendido como preconceito de natureza interpessoal pelas famílias e também pelas educadoras, o que expressa, tanto a consciência da sua existência sob diferentes formas, quanto a não percepção de sua radicalidade, enquanto produção ideológica e estrutural, ramificada em todas as esferas da vida social e não somente na esfera interpessoal.

Assim, a ênfase se dá na correção dos preconceitos, bem como a culpabilização das famílias, em detrimento de uma visão e abordagem mais ampla que dê visibilidade à presença do racismo nas relações sociais e políticas. Seguindo tal linha de pensamento, as práticas voltadas à educação das relações étnico-raciais na escola foram justificadas pelas educadoras, sobretudo em função de seu preceito legal, a lei 10.639/03. Fator que desarticulava em contexto pedagógico o caráter social e coletivo de fomento e de luta para o exercício de práticas antirracistas. Por outro lado, a pesquisa também sinalizou avanços do ponto de vista do engajamento de mães e professoras em trabalhos envolvendo identidades, corporeidades, histórias e experiências.

Souza (2016) defendeu a segunda tese do período estudado que abordou creches e pré-escolas. As sete teses restantes que compõe o levantamento bibliográfico tratam de questões que afetam a creche indiretamente, como será abordado no próximo subtítulo do capítulo ou abordam a pré-escola.

A pesquisa analisou como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, vivencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil. Objetivou investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas por elas e pelas professoras. O horizonte teórico fundamentou-se nos estudos culturais e em alguns conceitos foucaultianos.

Segundo a autora, as instituições educacionais fotografadas, demonstraram pelas imagens difundidas em seus ambientes educativos, possuir a alma (interior) branca, não em função dos atributos positivos da população branca, mas por negar a negritude nas imagens veiculadas e representações. Constrói-se constantemente a imagem de uma criança ideal – branca, cabelos longos e lisos, quieta e calma, fator que colabora incisivamente na produção do branqueamento normativo e naturalização da diferença, deixando de reconhecer a diversidade racial da escola e, ao mesmo tempo, de identificar que cada grupo racial tem sua singularidade.

A pesquisa referendou também que algumas crianças mantêm a dificuldade de se perceberem como negras, reforçando a representação negativa do/da negro/a. A autora levanta

uma questão que foi a base pela qual nos propusemos desenvolver a presente tese, “o impacto do racismo na infância pode estar atrelado à forma como as escolas lidam com esta questão, comprovada pela organização espacial das instituições pesquisadas, dos brinquedos e materiais didáticos produzidos pelas docentes” (SOUZA, 2016, p. 223).

No próximo subitem procuraremos abordar as pesquisas que trabalharam com temas que atravessam a creche, mas não são exclusivamente a ela direcionados.

2.3 Pesquisas que abordaram a Creche indiretamente.

Três teses e dezesseis dissertações abordaram a creche, mas não de maneira específica, e sim indiretamente, focalizando a educação infantil de modo geral, por meio das seguintes categorias: 1. Formação de professores – uma tese e quatro dissertações; 2. Literatura – uma tese e quatro dissertações; 3. Políticas públicas – uma tese e cinco dissertações; 4. Trajetória de professoras negras – três dissertações.

2.3.1 Formação de professores

No período estudado, 2003 a 2016, uma tese e quatro dissertações trabalharam com a formação de professores.

Quadro III – Pesquisas sobre formação de professores

Tese:

- | | |
|-----------|---|
| 1. | DIAS, Lucimar Rosa. <i>No fio do horizonte: educadores da primeira infância e o combate ao racismo</i> . 2007. 321p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007 |
|-----------|---|

Dissertações:

- | | |
|-----------|---|
| 1. | DERMAZO, Marisa Adriane Dulcini. <i>Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos- SP</i> . 2009. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. |
| 2. | SARAIVA, Camila Fernanda. <i>Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no</i> |

	município de Santo André. 2009. 353p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
3.	PEREIRA, Érika Jennifer Honório. “ <i>Tia, existe flor preta?</i> ”: educar para as relações étnico-raciais. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015
4.	SANTOS, Claudia Elizabete dos. <i>Formação docente: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar.</i> 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Nesse grupo as pesquisas apresentam metodologias de trabalho e referenciais teóricos diversificados, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observações de campo, análise documental, pesquisa-intervenção. Um ponto comum entre os cinco estudos consiste na visibilidade da formação continuada para a educação das relações étnico-raciais como política necessária à transformação do cotidiano das instituições de educação infantil em direção à igualdade étnico-racial, seja por situações de falta de preparo e conhecimento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja pelo reconhecimento da transformação de concepções e práticas pedagógicas a partir de cursos de formação continuada oportunizados ao educadores participantes das pesquisas.

A pesquisa de Dias (2007) buscou compreender os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores com enfoque no combate ao racismo. Buscou contemplar também as maneiras pela qual transformaram, a partir daí as suas práticas pedagógicas.

Por meio de análise documental e entrevistas estruturadas com técnicos de duas secretarias de educação, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME/Campinas), considerou que a importância da formação continuada para compreensão, reflexão e reorganização das práticas pedagógicas foi preponderante para as educadoras entrevistadas. Após a participação nessas formações, as educadoras tornaram-se mais atentas a qualquer tipo de discriminação, construíram metodologias, interferiram na proposta curricular, influenciaram na formulação dos projetos pedagógicos de suas instituições. Além disso, produziram material didático-pedagógico e sentiram-se fortalecidas para o desenvolvimento de atividades de caráter antirracista com as crianças pequenas.

Por outro lado, houve diferença nos modos de implementação e, por conseguinte, nas implicações para as práticas pedagógicas de educadoras de ambas as Secretarias, tendo como princípio norteador das diferenças, os investimentos e estruturação do trabalho.

A dissertação de Saraiva (2009) investigou em que medida dois cursos de formação continuada, “Gênero e raça” e a “Cor da cultura” desenvolvidos, respectivamente, nos anos de 2005 e 2006 conseguiram sensibilizar e orientar os professores de educação infantil. Observou que as duas formações garantiram mudanças na prática, porém de modo momentâneo e, subjetivo. Os cursos foram realizados nos anos 2005 e 2006. Em 2008, ou seja, em apenas dois anos, as professoras participantes da pesquisa relataram que já não havia nenhuma ação/projeto sobre a temática sendo realizados naquele momento. Para a autora, os resultados da pesquisa apontaram, a necessidade de haver trabalho contínuo com a questão das relações étnico-raciais, bem como a necessidade dos cursos contemplarem as especificidades da educação infantil.

Dermazo (2009) buscou compreender o aprendizado construído por professoras nas práticas de educação das relações étnico-raciais no cotidiano da educação infantil. Os resultados da pesquisa apontaram que as professoras ao implementarem ou modificarem suas práticas a partir dos conhecimentos construídos nas formações, passam por processos difíceis e conflituosos que envolvem o cotidiano escolar e não escolar. Após participarem de cursos de formação continuada sobre a temática sentem-se provocadas a repensar suas práticas, posicionamentos e suas próprias identidades étnico-raciais. Aponta ainda que as professoras e as gestoras manifestaram a necessidade de serem melhor instrumentalizadas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, por meio de cursos de formação continuada, grupos de reflexão e apoio contínuo de equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação.

A dissertação de Pereira (2015) teve o objetivo de compreender as enunciações que professoras e estudantes de Pedagogia produziram nas discussões do Ciclo de Palestras “Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero”, realizado em 2013, na UERJ, pelo NEI:P&E durante cinco encontros quinzenais focalizando a questão de raça e etnia.

A autora aponta como característica recorrente nas enunciações a ausência de formação para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais ou uma formação frágil que não possibilitou a materialização dos conhecimentos para uma prática pedagógica voltada para a diversidade. Dos quarenta participantes, somente dois haviam participado de algum curso anterior sobre a temática. Nessa direção, houve participantes que afirmavam vivências de situações preconceituosas e manifestavam a necessidade do racismo no Brasil ser problematizado, enquanto outros ainda permaneciam procurando negar a existência do racismo, desviando-o para o foco econômico.

Foi possível perceber, segundo a autora, um processo de repensar, refletir sobre as relações étnico-raciais no Brasil a partir do avançar dos encontros. Percebeu ainda que é

emergente o número de educadores interessados em desenvolver práticas antirracistas, impulsionando a criação de estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra. Contudo, a ausência da formação em contraponto às dificuldades cotidianas e às tensões envolvendo o racismo demonstram a fragilidade e o despreparo para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

No mesmo ano, Santos (2015) teve por objetivo de pesquisa refletir sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na infância por meio da análise de práticas desenvolvidas por docentes egressas de um curso de formação continuada, *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB). Este curso havia sido implantado em 2006 e naquele momento encontrava-se em sua sexta edição num convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analisou as práticas pedagógicas registradas nos planos de ação construídos durante o curso, observação participante das práticas de duas docentes e entrevistas semiestruturadas com ambas.

Segundo a autora, a formação continuada de professores em relação ao campo de estudos da educação e relações étnico-raciais se apresenta como variável chave para não só dar visibilidade às tensas questões raciais vivenciadas no cotidiano da escola, bem como propor práticas pedagógicas capazes de não apenas apresentar a crítica ao racismo como também apresentar às crianças pequenas perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial.

2.3.2 A literatura infantil.

Uma tese e quatro dissertações abordaram a literatura infantil no campo das relações étnico-raciais.

QUADRO IV – Pesquisas sobre literatura infantil.

Teses

- | | |
|-----------|---|
| 1. | FREITAS, Daniela Amaral da Silva. <i>Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?</i> 2014. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. |
|-----------|---|

Dissertações

- | | |
|-----------|--|
| 1. | OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza. <i>Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil</i> , 2011. |
|-----------|--|

	190p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.
2.	MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. <i>O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola</i> . 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2015.
3.	ALMEIDA, Dalva Martins de. <i>A menina negra diante do espelho</i> . 124 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
4.	SILVA, Felipe Pereira da. <i>Representações do negro na literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado</i> . 130 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

De modo geral tais estudos analisam os modos de representação da população negra em obras literárias infantil e infanto-juvenil tanto na linguagem escrita, quanto por meio das imagens. Reivindicam a importância da literatura, no que se refere à promoção da igualdade étnico-racial, como instrumento de influência estética, de saber e de poder.

Oliveira (2011) analisou as estratégias ideológicas contidas no texto e nas imagens de vinte obras de literatura infanto-juvenil enviadas para as escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Os resultados da pesquisa apontaram que existem poucas, mas, efetivas representações positivas de alguns personagens negros. Os personagens brancos, por sua vez, continuam aparecendo com maior frequência nas narrativas tanto na posição de protagonistas, como de personagens secundários e são mais bem retratados. Nas palavras da autora: “as formas simbólicas atuaram, principalmente, para determinar o branco como representante da espécie, além de serem colocados nas obras sempre como personagens principais.”

A pesquisa de Moreno (2015) buscou compreender e analisar como a população negra foi narrada nos livros de literatura infantil veiculados no PNBE para a Educação Infantil e que efeitos de verdade esses discursos produziam. Estudou livros de literatura infantil distribuídos, para a educação infantil no ano de 2012. Salaria que a presença de personagens negros ainda permanece pequena nos materiais pesquisados. Existindo, desse modo, distanciamentos entre discursos divulgados nos documentos legais do PNBE/2012 para o fortalecimento da identidade da sociedade brasileira e as ferramentas que o próprio programa provê.

Do total de cem livros pesquisados, identificou somente oito nos quais há presença do sujeito negro, independente do fator gênero, seja como personagens principal ou secundário. Cinco deles apresentavam o negro como personagem principal da narrativa e três apresentam como personagens secundários ou, mais especificamente, como parte do cenário. Observa ainda

que os conceitos diferença e diversidade são tratados como sinônimos em grande parte dos livros analisados, permitindo ver como a produção do discurso sobre a identidade é, muitas vezes, atravessada por uma lógica de universalização e homogeneização dos sujeitos, mantendo a preponderância do sujeito branco.

No mesmo ano, Almeida (2015) buscou refletir sobre as múltiplas formas de representação da menina negra pela análise comparativa de quatro obras da literatura infantil contemporânea: *O Espelho Dourado* (2003) e *Histórias da Preta* (2005) de Heloísa Pires Lima; *Betina* (2009), de Nilma Lino Gomes; e *As Tranças de Bintou* (2005), de Sylviane A. Diouf. Para a autora, tais literaturas fazem parte de um corpo literário que reivindica a visibilidade por meio do letramento. As protagonistas Nyame, Preta, Bintou e Betina não são corpos abjetos, não são vozes silenciadas. Corpo e cabelo são os símbolos dos vários povos africanos que elas portam. Aponta ainda que não há como refletir sobre a construção de uma protagonista menina negra sem compreender a linha histórica, a tradição cultural que costura os fios de seus cabelos ao serem trançados. Assim, revelar à criança negra sua afro descendência é propor-lhe a reflexão de que os espelhos sociais impostos pela sociedade brasileira, não as refletem totalmente.

Silva (2016) analisou a desconstrução de estereótipos sobre a população negra em algumas obras de Ana Maria Machado, evidenciando, segundo o autor, a presença de um estilo inovador que valoriza as características étnico-raciais da população negra. Trabalhou com a análise interpretativa das obras enfocando os seus personagens – características e atributos. O resultado da análise apontou que os personagens das obras de Ana Maria Machado, *Menina Bonita do Laço de Fita*; *Do Outro Mundo*; *O mistério da ilha: mandingas da Ilha Quilomba*; *O canto da praça*, são protagonistas das histórias, constituindo-se, portanto, como um paradigma inovador para a literatura infanto-juvenil brasileira a partir da década de 1920, oferecendo às crianças e também a adolescentes contribuições para a elevação da autoestima e valorização da população negra.

A tese de Freitas (2014) teve por objetivo analisar como o/a negro/a e o/a indígena são representados/as em meio às narrativas e ilustrações dos livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte e distribuídos a todas as escolas da rede municipal. Tais kits faziam parte de uma política pública que visa a atender às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino fundamental e médio, das escolas brasileiras.

A tese identificou que as formas como os/as negros/as e os/as indígenas são apresentados no material investigado traduzem estratégias de poder que disputam sentidos com outros discursos, divulgados em outros espaços e artefatos, sobre esses sujeitos. Os livros de literatura infantil investigados pretendem, assim, regular e governar seu público-leitor para lidar de outros modos com as relações étnico-raciais. Observou no material analisado uma nova rede de saberes sendo tecida, na qual negros/as e indígenas são produzidos por meio de discursos mais plurais, nos quais características positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação.

2.3.3 Políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Uma tese e cinco dissertações compõe o subgrupo de pesquisas que estudaram políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

QUADRO V – Pesquisas sobre políticas educacionais para a interface em questão.

Tese

1.	ARAÚJO, Débora Cristina de. <i>Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)</i> . 2015. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
----	--

Dissertações

1.	SILVA, Cristiane Irinea. <i>O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis</i> . 2007. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007
2.	SANTOS, Marta Alencar dos. <i>Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais</i> . 2008. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
3.	CARVALHO, Thaís Regina de. <i>Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis</i> . 2013. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
4.	FEITAL, Lisa Minelli. <i>A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte</i> . 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

- | | |
|-----------|---|
| 5. | FREITAS, Liliam Teresa Martins. Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2016. |
|-----------|---|

Tais estudos analisam políticas públicas amplas e também específicas buscando o enfoque étnico-racial. Abordam o acesso da criança negra a creche e a pré-escola e a sua permanência qualitativa, mais especificamente a garantia do direito das crianças ao reconhecimento das diferenças étnico-raciais por meio de políticas que viabilizem tal efetivação. Seus enfoques dialogam com outras categorias apresentadas por subtítulos no presente capítulo, tais como formação de professores e literatura infantil.

A tese de Araújo (2015) investigou como as relações internas dentro das instituições que gestam e executam o PNBE podem estar influenciando a composição dos seus acervos, no que se refere à diversidade étnico-racial e à qualidade literária. As instituições do Ministério da Educação (MEC) envolvidas na análise foram a Secretaria de Educação Básica (por meio da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, bem como a Instituição de Ensino Superior responsável pela avaliação pedagógica do PNBE.

Os resultados da pesquisa apontaram que a racialização atuou por meio de várias estratégias, em especial a dissimulação, o silêncio e a legitimação, manifestados em ações e em discursos das pessoas representantes das instituições, bem como em documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC. Apesar do aumento da representação positiva de personagens negros nas obras literárias, ainda predomina a baixa proporcionalidade entre personagens brancas e negras, sobretudo em obras para leitoras/es menores. A produção dos editais do PNBE em várias de suas versões demonstrou que as concepções de literatura e diversidade, e as ações de combate às discriminações de modo geral são dúbias, contraditórias e fragmentadas. Havendo, por vezes, desarticulação entre secretarias internas do MEC nos processos de construção dos editais, bem como perspectivas do que se pode considerar como “qualidade literária”.

Neste aspecto, o caráter político presente na disputa entre um e outro modelo de literatura, aparece e inclusive extrapola as “cercas” tradicionalmente tão preservadas por um grupo de estudiosas/os dos estudos literários, pois aponta para conceitos relacionados à equidade, representatividade e democratização. Por esta razão o estudo categorizou o contexto até aqui representado como um momento de otimismo parcimonioso.

A dissertação de Silva (2007) investigou o acesso de crianças negras à Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis. Buscou conhecer as relações sociais nele envolvidas, os

fatores que o determinam e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidades educacionais. Interrogou em que medida as crianças negras sofriam exclusão nos processos de seleção.

Os resultados da pesquisa apontaram a prevalência da concepção da educação infantil como prioridade para as mães trabalhadoras, em detrimento da concepção de direito de todas as crianças de 0 a 06 anos. Observou ainda que não havia exclusão evidente do ponto de vista quantitativo/percentual de acesso das crianças negras nas instituições de Educação Infantil (se comparados os índices populacionais nessa faixa etária), mas o total de crianças negras era um pouco menor que o das crianças declaradas brancas.

Santos (2008) pesquisou sobre como as políticas para a Educação Infantil em Salvador, desenvolvidas na década de 1996 a 2006 se constituíam ou não em instrumentos de promoção de equidade, orientadas pelo princípio da diversidade racial. Para isso, investigou as práticas de gestão adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Salvador/BA – SMEC.

A pesquisa apontou que as crianças negras de zero a seis anos em Salvador não têm as mesmas oportunidades de acesso à Educação Infantil pública que as crianças brancas, existindo uma política de educação infantil na referida cidade delineada nos documentos analisados, mas não implementada. A política expressa nos documentos da SMEC focaliza uma criança universal, não considerando aspectos de sua identidade racial. Segundo a autora (*idem*, p. 140), em tais documentos há por meio do silêncio, a negação do racismo “como um dos filtros de acesso da criança negra à Educação infantil”.

A dissertação de Carvalho (2013) investigou as políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. Buscou identificar os limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial naquela rede de educação infantil.

Os resultados da pesquisa apontaram que em meio a avanços, continuidades e rupturas os discursos sobre a promoção da igualdade racial não estão silenciados. A Diretoria de Educação Infantil expressa uma concepção de políticas de promoção da igualdade racial voltadas à inclusão da temática nas diversas especificidades da educação infantil, bem como valorização e respeito às diferenças. Tais políticas foram postas em movimento, apresentando avanços e deparando-se com resistências.

Em relação ao contexto de influência analisou que Florianópolis/SC possui população majoritariamente branca (85%) e têm fortes traços de políticas de branqueamento, em especial o “branqueamento psicológico”. No entanto, a minoria negra do município apresenta

organizações dinâmicas, organizadas e atuantes, com ações tanto a nível local, quanto nacional e um foco importante em proposições de mudanças voltadas à educação, cujas influências fizeram-se presentes em lei estaduais e municipais focadas principalmente nas políticas curriculares.

Feital (2015) buscou discutir aspectos das políticas públicas nacionais e municipais de promoção da igualdade racial e refletir sobre o processo de formação continuada desenvolvido por diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação – SMED – junto às professoras de Educação Infantil em creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – e em Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's – da cidade.

A pesquisa demonstrou que existem políticas efetivas de formação continuada na rede municipal de educação infantil do município de Belo Horizonte para a promoção da igualdade étnico-racial acompanhadas da compra de materiais literários de modo a auxiliar a prática educativa dos educadores. Contudo, o entendimento, a compreensão e o desenvolvimento do processo de formação para a promoção da igualdade racial que já são realizadas em Belo Horizonte dependem do engajamento cada vez maior de todos os envolvidos, sobretudo na Educação Infantil. Ainda persiste a concepção de que não existe preconceito entre as crianças pequenas, posto que na opinião comum, são seres puros, ingênuos, inocentes e angelicais.

A pesquisa evidenciou o quanto a implementação da promoção da igualdade étnico-racial como parte do currículo ainda está incipiente e tímida nas creches. A instituição conta com um acervo rico de livros que pode possibilitar o desenvolvimento de trabalhos para a temática. Porém, na creche, foi possível perceber como as profissionais estão ainda inseguras em relação ao desenvolvimento de tais ações.

No mesmo ano, Freitas (2015) buscou analisar como é abordada a educação das relações étnico-raciais nos documentos normativos de Educação Infantil nas instâncias: nacional, em Florianópolis e nos projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis localizadas entorno do Maciço do Morro da Cruz, localidade cuja população é majoritariamente negra.

Os resultados da pesquisa apontaram que os documentos reconhecem as questões raciais e a diversidade cultural, portanto, destacam a importância de combater qualquer tipo de discriminação e preconceito. Os PPPs trazem reflexões sobre as questões étnico-raciais trazidas nos documentos normativos municipais, no entanto, são poucos os que propõem ações e projetos pedagógicos específicos que contribuam para o combate à discriminação e preconceito.

2.3.4 Trajetória de professoras negras na educação infantil.

Três dissertações compõem o grupo de pesquisas que estudaram a trajetória de mulheres negras na educação infantil.

QUADRO VI – Pesquisas sobre a trajetória de professoras negras na educação infantil. Dissertações

1.	OLIVEIRA, Waldete T. Farias. <i>Trajetórias de mulheres negras na Educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho.</i> 2006. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006
2.	OLIVEIRA, Arlete dos Santos. <i>Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo.</i> 2009. 258p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009
3.	NUNES, Mighian Danae Ferreira. <i>Histórias de Ébano: professoras negras de Educação infantil da cidade de São Paulo.</i> 2012. 308p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A história oral foi a perspectiva metodológica adotada nas três pesquisas, todas desenvolvidas na cidade de São Paulo. Apontam a diferença de gênero como parte constituinte das relações étnico-raciais em educação, assim como comungam do resultado de que para as mulheres negras entrevistadas a carreira no magistério representa ascensão social.

Nunes (2012) buscou ouvir as vozes de professoras negras atuantes na educação infantil como um dos mecanismos de destruição gradativa de estereótipos racistas e machistas relacionados às identidades da mulher negra, buscando responder à questão: “quem são as professoras de educação infantil da zona sul paulista?” Aponta que a inserção da mulher negra no magistério no século XX, num contexto de implantação das práticas eugênicas, se deu pela apropriação da ideologia do embranquecimento, mas não de modo hegemônico. Algumas mulheres resistem e defendem seu potencial de mulher negra.

Oliveira (2006) buscou entender e reconstruir a trajetória profissional de educadoras negras que atuam em creches, denominadas de Centros de Educação infantil. Os resultados da pesquisa apontaram que as diferentes histórias de vida dialogam diretamente com as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Cinco das seis mulheres negras entrevistadas sofreram descontinuidades no percurso de formação, seja por gravidez precoce, trabalho doméstico infantil para a própria família, seja por trabalho doméstico remunerado.

Perfil que guarda semelhanças com a situação do alunado negro da atualidade. A única educadora negra que não sofreu interrupção nos estudos obteve apoio da sua congregação religiosa. Superou as dificuldades e ocupou o cargo de direção em uma instituição educacional.

Três entrevistadas já trabalhavam em creches quando concluíram o ensino médio. A pesquisadora observa que não se pode afirmar que tais percursos possibilitaram a construção de identidade racial ou de gênero para todas. Apesar de suas trajetórias de vida, bem como da trajetória histórica das creches, instituições nas quais trabalham, algumas das entrevistadas ainda negam a centralidade da discriminação racial nos processos de desigualdades sociais deslocando-a para o argumento de discriminação de classe social.

Já a dissertação de Oliveira (2009) procurou entender qual o sentido dado à educação por quatro educadoras negras atuantes no magistério da zona leste da cidade de São Paulo/SP. Identificou que as entrevistadas demonstram que marcam suas vidas com a superação, resistência e luta para sobreviver, ou seja, enfrentando situações problemáticas e adversas da vida, tais como perda de familiares, racismo, preconceito, exclusão social e educacional. Algumas das entrevistadas passaram por reprovações consecutivas no ensino fundamental. Mas não desistiram, permaneceram lutando. Tal incentivo ocorre principalmente através das mães e das irmãs, ou seja, mulheres incentivando outras mulheres, muitas das quais incentivavam outras sem mesmo ter quaisquer conhecimentos ou domínio da leitura e da escrita.

2.4 Pesquisas sobre a pré-escola.

2.4.1 Percepções e representações sociais das professoras sobre educação das relações étnico-raciais e sobre as crianças negras entre quatro e seis anos de idade.

Quatro dissertações trabalharam com percepções e representações sociais de professoras da pré-escola sobre as relações étnico-raciais e também sobre as crianças negras.

QUADRO VII – Pesquisas sobre as percepções e representações sociais das professoras sobre educação das relações étnico-raciais e sobre as crianças negras (4 a 6 anos). Dissertações

1.	TELES, Carolina de Paula. <i>Representações sociais sobre as crianças negras na Educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma</i>
----	--

	professora. 2010. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, SP, 2010.
2.	SOUZA, Ellen de Lima. <i>Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil</i> , 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
3.	COSTA, Regiane de Assunção. <i>A criança negra: as representações sociais de professores de Educação infantil</i> , 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
4.	CASTRO, Moacir Silva de. <i>Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil</i> . 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

Neste subgrupo, as pesquisas ancoram-se nas observações de campo e entrevistas como instrumentos de produção de dados. Buscam compreender o horizonte de visão dos educadores sobre a educação das relações étnico-raciais, sobre as práticas pedagógicas ou sobre a identidade das crianças negras. Trazem em comum a identificação de representações negativas por parte das professoras, inclusive daquelas que possuem algum tipo de ação voltada à promoção da igualdade racial, havendo, nesse caso tensões entre mudanças e permanências.

A dissertação de Teles (2010) buscou apreender e interpretar as representações sociais sobre a criança negra na perspectiva de uma professora de educação infantil, bem como analisar como tais representações refletiam em sua prática pedagógica.

A autora aponta que as representações sociais da professora participante da pesquisa sobre a criança negra apoiavam-se nos discursos construídos social e historicamente sobre a população negra, pautados em conceitos de raça e racismo atrelados a teorias raciais do século XVIII e do modo como foram operacionalizados no Brasil, envolvendo o mito da democracia racial e o ideário de branqueamento da população. Representações atravessadas também pela história profissional, pessoal, bem como a influência das relações estabelecidas. A pesquisadora acredita que as atitudes afirmativas da professora em relação à temática foram influenciadas também pela diretora. Entende que a professora vive permanências e mudanças em suas representações sociais mais próximas ao ideário de democracia racial e branqueamento do que de promoção da igualdade racial. Entretanto, há em sua atuação ressignificações que envolvem outros entrelaçamentos tais como as interações e os conhecimentos construídos ao longo da vida.

Já a dissertação de Souza (2012), buscou compreender as percepções de infância de crianças negras desveladas a partir de experiências de formação de professoras da educação infantil. Identificou que na formação, as professoras aprenderam técnicas de educar para as

relações étnico-raciais, porém, continuam percebendo a infância de crianças negras de forma estereotipada e eurocentrada.

Na mesma perspectiva de estudo das representações sociais, Costa (2013) objetivou conhecer as representações sociais dos professores de educação infantil em relação à criança negra e as consequências na socialização da criança no espaço educacional. Os resultados da pesquisa apontaram que as ações das professoras se pautavam numa perspectiva estética que ressaltava a beleza, a nobreza e bondade às crianças brancas. As práticas pedagógicas das professoras diante dos conflitos enfrentados pela criança negra eram raras ou inexistentes.

Estas representações acabavam por reforçar a baixa autoestima da criança negra, incentivando a exclusão e o pouco convívio entre os pares, silenciar e naturalizar as diferenças, contribuindo para a reprodução das desigualdades. Não obstante identificou além de representações negativas sobre a estética negra, outras também referentes à condição social da criança negra, pensada enquanto carente, ausente de condições dignas de vidas, ou seja, ausente de moradia, boa saúde, boa alimentação, etc.

Contudo, as mesmas professoras advogam a igualdade e não viam a necessidade de políticas afirmativas de promoção da igualdade racial, tais como cotas para a população negra nas Universidades. A autora ressalta que há o reconhecimento do preconceito e da discriminação racial entre as crianças em nível de discurso, entretanto as práticas não reverberam do mesmo modo, são pontuais e descontextualizadas.

Castro (2015) buscou compreender as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola rural, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, próxima à região metropolitana, com 03 três professoras que atuam na educação de crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos.

Como resultado, observou-se que emergiram dos relatos iniciais das professoras sobre a educação para as relações étnico-raciais, concepções de que os problemas decorrentes do racismo não existem na educação em geral, principalmente na Educação Infantil, e que as crianças são seres ingênuos que não nutrem sentimentos de discriminação em relação aos colegas.

Nenhuma das professoras realizou algum curso, oficina ou qualquer formação na área da educação para as relações étnico-raciais. Destaca-se, na análise feita, a necessidade de os cursos superiores valorizarem ainda mais o trato com a diversidade em seus currículos, de modo a contribuírem para a inclusão desse tema no cotidiano das crianças da Educação Infantil. Revela-se também a importância de investir na formação continuada em serviço, enfocando as questões das relações étnico-raciais. Um fator que ratifica tal perspectiva do pesquisador está

no dado de que durante a realização dos encontros formativos, as observações e devolutivas, algumas concepções sobre a educação das relações étnico-raciais foram se modificando, saindo do senso comum para uma compreensão mais elaborada.

2.4.2 Práticas pedagógicas antirracistas na pré-escola.

Duas teses e três dissertações trabalharam com práticas pedagógicas racistas e antirracistas na pré-escola.

QUADRO VIII – Pesquisas sobre as práticas pedagógicas antirracistas na pré-escola.

Teses:

1.	MONTEIRO, Nelma Gomes. <i>Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na Educação infantil</i> . 2010. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010
2.	SILVA, Tarcia Regina da. <i>Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil</i> . 2015. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

Dissertações:

1.	ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. <i>Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas</i> . 2008. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
2.	QUEIROZ, Cláudia Alexandre. “ <i>De uma chuva de manga ao funk de Lelé</i> ”: <i>imagens da afrodíspora em uma escola de Acari</i> , 2011. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.
3.	GAUDIO, Eduarda Sousa. <i>Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero</i> . 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

As pesquisas deste subgrupo trabalharam com observações de campo e entrevistas semiestruturadas sobre práticas de educação da relações étnico-raciais voltadas à superação do racismo. Em comum, tais pesquisas sinalizam a formação continuada como elemento diferenciador.

A tese de Monteiro (2010) estudou o racismo e a afirmação das diferenças étnico-raciais como processo de enunciação de outras/novas práticas pedagógicas em uma unidade de educação infantil de Vila Velha em Vitória/ES. Por meio da pesquisa-intervenção identificou mudanças nas práticas cotidianas das educadoras. Após as formações desenvolvidas no âmbito da pesquisa passaram a reconhecer situações de racismo tanto no cotidiano como nos materiais didáticos e procuraram improvisar e inventar outras práticas antirracistas.

A tese produzida por Silva (2015) objetivou analisar os elementos que norteiam práticas antirracistas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças e negras.

Os resultados evidenciaram que as práticas desenvolvidas no CMEI pesquisado estão fundadas na Educação em/para os direitos humanos. Mas, a implementação de uma educação antirracista está longe de acontecer de forma tranquila e consensual. Nem toda a equipe e comunidade compreendem a importância da discussão. Entretanto, parte da equipe escolar do CMEI assume e desenvolve o trabalho pedagógico com essa temática.

Esse compromisso com as práticas antirracistas tem contribuído para que as crianças percebam as diferenças como algo positivo e para que algumas dessas crianças e negras ao reconhecerem-se como tal, orgulhem-se disso. Não obstante, a autora evidenciou um componente de gênero perpassando as relações étnico-raciais no CMEI: as estratégias de afirmação positiva do ser criança e negra estavam mais centradas nas meninas. Enquanto eram incentivadas a valorizar o seu corpo e o seu cabelo, para os meninos essas estratégias foram minimamente propostas. Para o corpo do menino e negro, pouca visibilidade e cuidados. Neles, havia o desejo de mudar a sua cor/raça. Para a pesquisadora, as crianças utilizam na auto identificação racial elementos que se aproximam bastante das categorias utilizadas pelos adultos.

Rocha (2008) buscou compreender como crianças da educação infantil de uma escola do bairro de Caixa D'água município de Três Rios/RJ reagem deparando-se com práticas de valorização da população negra. A pesquisadora trabalhou com literaturas de sua própria autoria onde valorizava a estética negra, bem como com literaturas, músicas, filmes afro-brasileiros. Observou por meio das interações realizadas que as práticas antirracistas são capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva mesmo dentro de uma cultura de branqueamento.

A dissertação de Queiroz (2011), objetivou discutir por meio de uma pesquisa intervenção fundamentada no trabalho com brincadeiras, tecnologia e literatura infantil o padrão de beleza historicamente hegemônico em uma escola pública de educação infantil no

bairro de Acari, município do Rio de Janeiro/RJ, no qual atuava como professora de educação física.

Partindo do pressuposto que naquele ambiente escolar estabelecia-se uma tensão entre visibilidades e invisibilidades de imagens de heróis e heroínas e suas narrativas africanas e afro-brasileiras em relação às identidades, dado a predominância do padrão de representação humano eurocêntrico-branco, a pesquisadora empreendeu atividades de produção de vídeos, letras de música, fotografia, gravação de funk, animação por meio de bonecos de massinha, releituras teatralizadas de livros, dentre outras.

A autora concluiu que tais intervenções mudaram o padrão estético que circulava no ambiente da instituição, não só no seu trabalho, como também no currículo escolar, na seleção de imagens a serem expostas na escola, no preparo dos materiais didático-pedagógicos, a busca de recursos áudio visuais pelos professores e o reconhecimento de se trabalhar as questões étnico-raciais no espaço da educação.

A dissertação de Gaudio (2013) investigou as relações sociais de crianças com seus pares e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/SP. Observou que as crianças fazem uso da categoria étnico-racial, associada aos aspectos corporais e mediante confrontos, permissões, amizades, comparações e distinções efetivadas no contexto da instituição investigada. Reproduzem, mas, também transformam de modo particular aspectos da realidade.

2.4.3 Pesquisas com crianças na educação infantil

Duas teses e três dissertações trabalharam com a metodologia de “pesquisa com crianças” na pré-escola.

QUADRO IX – Pesquisas com crianças na educação infantil

Tese:

1.	TRINIDAD, Cristina Teodoro. <i>Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação infantil</i> . 2011. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.
2.	ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. <i>Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afro-brasileira na escola</i> . 2015. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

Dissertações:

1.	BISCHOFF, Daniela Lemmert. <i>Minha cor e a cor do outro: qual é a cor dessa mistura?</i> 2013.115p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Paraná, 2013.
2.	MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. <i>Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da educação infantil.</i> 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.
3.	ALMEIDA, Dalva Martins de. <i>A menina negra diante do espelho.</i> 124 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Tais pesquisas comumente trabalham com o aporte teórico-metodológico da Sociologia da Infância recorrendo aos instrumentos da etnografia para a produção dos dados. Sinalizam a marca do racismo ideológico e estrutural como forte influenciador dos modos como as crianças veem a si mesmas e os seus pares.

A tese de Trinidad (2011) investigou se – e como – as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial e os critérios que empregam. Foi realizada em uma escola de educação na zona oeste da cidade de São Paulo/SP e contou com o envolvimento de 33 crianças entre quatro e cinco anos de idade.

Os resultados mostraram que crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais e têm desejo de possuir o cabelo liso e a tonalidade da pele branca. Segundo a pesquisadora (idem, p. 111) o foco nas crianças possibilitou pensar em formas de sensibilizar os adultos que integram a educação infantil com relação à necessidade de oferecer a educação das relações étnico-raciais. Apontou que estrategicamente buscava compartilhar com a professora o registro das observações feitas e, sempre que possível, conversar sobre eles o que permitiu o delineamento de novas formas de trabalhar com a questão étnico-racial.

A pesquisa de Rocha (2015) discutiu o papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira, buscando compreender a circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais nos ritos escolares e então problematizar a vivência das relações étnico-raciais no contexto escolar, na perspectiva das culturas da infância.

Os resultados da pesquisa apontaram que a categoria étnico-racial foi tomada pelas crianças como identificação de si e do outro, e por vezes é utilizada como estratégia de controle no grupo de pares. Os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na

escola e na sociedade brasileira. Para a pesquisadora, os sentidos expressos pelas crianças permitem problematizar as tensões, impasses e conflitos no âmbito de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

Bichoff (2013) investigou de que forma o trabalho com literatura a partir de temáticas afro brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de educação infantil de uma escola pública municipal. Fundamentada na perspectiva pós-estruturalista procurou trabalhar no âmbito da metodologia de pesquisa com crianças em uma escola de educação infantil na cidade de Portão/RS. Segundo a pesquisadora, as crianças se relacionam a partir do que vivenciam em seus cotidianos, através dos programas de televisão que assistem, das pessoas com as quais tem contato em seu dia a dia, com os livros de história e com os brinquedos com os quais brincam.

Machado (2014) teve o objetivo de analisar como as pedagogias da racialização operam constituindo significados sobre raça/cor em uma turma de Educação Infantil. Para tanto, recorre a aportes teórico-metodológicos da pesquisa com crianças, assumindo que as crianças são produtoras de conhecimentos, práticas e significados relevantes. O estudo mostrou que as pedagogias da racialização são construídas na cultura e fomentadas também no espaço da escola, ensinando através de produções da mídia, da publicidade, do cinema, da literatura, dos materiais que circulam no cotidiano das crianças. Contudo, tais pedagogias operam de maneiras variáveis, produzindo significados e ensinando quem seriam os sujeitos marcados por atributos de raça/cor. Nas interações entre as crianças, e destas com a pesquisadora, observou-se que ocorrem negociações em torno dos sentidos de negritude e branquidade, bem como em relação às formas de narrar a diferença negra, atribuindo-lhe marcas ora depreciativas, ora valorativas.

A pesquisa mostrou também que as crianças produzem e negociam significados relativos não apenas à racialização, como também aos lugares sociais de gênero, estabelecendo limites e possibilidades de protagonismo, quando se articula a diferença negra e feminina. Por fim, destaca-se que, no espaço da Educação Infantil investigado, estão em funcionamento pedagogias da racialização, ensinando sobre corpo, gênero, raça/cor, mas existem vazamentos e isso nos permite pensar na cultura em seu dinamismo e nas relações sociais em sua imprevisibilidade.

A pesquisa de Almeida (2016) teve o objetivo de compreender as relações entre as crianças e o que desenham no que se refere a questões étnico-raciais, toma os desenhos como ponto de partida para observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância. Procurou realizar uma pesquisa sociológica com crianças de 4 e 5 anos de uma turma de uma unidade municipal de educação infantil do Centro de Educação Unificada de

Jaguará, bairro localizado na periferia da cidade de São Paulo/SP, tendo o desenho das crianças como a principal produção de análise.

Os resultados do estudo evidenciam a presença significativa do racismo institucional nas representações feitas pelas crianças em seus desenhos, sobretudo no que se refere às representações do cabelo, tendo a beleza branca como normativa. Para a pesquisadora, não só os modos de ação da escola, como também seu entorno interfere nesse processo, tendo por evidência na pesquisa a estética das imagens apresentadas nos salões de beleza do bairro onde a instituição pesquisada se localiza. Existem na turma pesquisada práticas pedagógicas afro centradas realizadas pela professora, contudo, ocorrem de maneira solitária no interior da instituição. Tal fator, ou seja, a ausência de uma abordagem institucional coletiva sobre a educação das relações étnico-raciais prejudica a construção de identidades negras afirmativas.

2.4.4 Pesquisas sobre crianças na pré-escola.

Seis dissertações trabalharam sobre a identidade negra na pré-escola.

QUADRO X - Pesquisas sobre crianças na pré-escola.

Dissertações:

1.	SANTOS, Aretusa. <i>Identidade Negra e Brincadeira de Faz de Conta: entremeios</i> . 2005. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.
2.	CABRAL, Marcelle Arruda. <i>Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas</i> . 2007. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
3.	SOUZA, Fernanda Morais de. <i>Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças</i> . 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
4.	MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. <i>Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil</i> . 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
5.	Mendes, Marília Silva. <i>A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife</i> . 156 p.. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.

- | | |
|----|--|
| 6. | FREITAS, Priscila Cristina. <i>A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos</i> . 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. |
|----|--|

Em comum tais pesquisas percebem o currículo vivido cotidianamente por meio de diversas práticas, com destaque para as práticas lúdicas, brinquedos, brincadeiras, bonecos e literaturas, como importante instrumento de ação que influencia a construção da identidade negra e educa para as relações étnico-raciais. Também dialogam no que se refere à interferência do pesquisador, seja de modo intencional ou não nos modos de trabalho com as problemáticas suscitadas pela pesquisa.

A dissertação Santos (2005) buscou compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra de duas crianças entre cinco e seis anos durante os momentos de brincadeira de faz de conta em uma escola pública municipal de Juiz de Fora/MG. A pesquisadora (idem) apontou que por meio das brincadeiras de faz de conta as crianças tem a oportunidade de construir referências positivas sobre a identidade negra. Adquiri relevância o papel ativo dos profissionais da instituição em disponibilizar bonecos, brinquedos e artefatos da vida cotidiana que possibilitam o diálogo das crianças com as problemáticas que envolve a identidade negra em território brasileiro e com a ressignificação de situações vivenciadas por si mesmos nas experiências escolares e extraescolares ou pelos pares. Houve preponderância da proposta curricular e postura antirracista, atenta e dialógica dos profissionais da instituição.

Cabral (2007) buscou refletir sobre o papel das práticas lúdicas na elaboração dos referenciais identitários étnico-raciais em crianças da educação infantil. A pesquisa compreendeu os artefatos lúdicos como instrumentos que permitem a expressão de valores culturais em simultaneidade com a oportunidade de flexibilização de sentidos instituídos e de abertura à diversidade.

Os resultados da pesquisa apontaram o fenótipo como um fator valorado positiva ou negativamente que influencia a constituição das representações étnico-raciais. Nas palavras da pesquisadora, o silenciamento e a exclusão da criança negra em contraste com o protagonismo nas atividades, visibilidade e papel de porta voz do grupo observado nas crianças brancas evidenciadas na dinâmica de relações do grupo “certamente relacionam-se a estas representações valoradas”.

A pesquisa pode registrar, ainda, o posicionamento diferenciado de algumas crianças negras que em detrimento do silenciamento e apagamento comumente observados, assumiram papéis ativos e afirmativos mesmo frente à disseminação das representações estereotipadas das

identidades negras. A pesquisadora conclui que as representações identitárias podem ser elaboradas e reelaboradas de forma positiva e as práticas lúdicas constituem-se em caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Souza (2009) buscou compreender como as crianças operam com os conceitos de corpo, raça e gênero em suas brincadeiras. Por meio de uma pesquisa intervenção buscou ampliar os tipos de bonecos com os quais as crianças estão acostumadas a brincar e conviver e apresentou a 38 crianças na faixa etária de cinco e seis anos que frequentavam duas escolas públicas de educação infantil do município de Porto Alegre/RS, bonecos e bonecas com corpos diferentes dos comumente veiculados nos ambientes escolares e extraescolares – bonecos negros, de óculos, gordo, cabelo liso, cabelo crespo, carapinha etc.

A pesquisa apontou que as crianças estranharam, se posicionaram, discutiram sobre os materiais apresentados. A interação com tais artefatos culturais possibilitou às crianças experiências que mobilizaram seus pensamentos, a novidade e a própria experiência particular das relações estabelecidas com os brinquedos. Possibilitando a construção de permanências e rupturas.

Mata (2015) teve o objetivo de analisar o que dizem as crianças ao ouvirem histórias com personagens negros como protagonistas e heróis. A pesquisa aconteceu em unidade municipal de Educação Infantil da região norte de Belo Horizonte, já conhecida pelo desenvolvimento curricular de ações de afirmação da população negra e de reeducação das relações étnico-raciais.

Os resultados apontaram que a temática da diversidade racial não está inserida no currículo da educação infantil de forma sistemática; a criança negra ainda se mantém silenciosa frente ao sofrimento provocado pelo racismo e a discriminação; a necessidade de formação e capacitação dos educadores para o trabalho com a temática da diversidade racial; falta de mecanismos que garantam a implementação da lei 10639/2003, a necessidade de seleção crítica dos materiais didáticos produzidos para a educação das relações étnico-raciais e a necessidade de consolidação de parcerias entre família e escola no combate ao racismo e à discriminação.

Freitas (2016) buscou compreender a relação entre o contexto sócio histórico e cultural do município de Codó/MA, a dinâmica curricular de uma instituição de educação infantil e a construção da identidade de crianças negras. Os resultados da pesquisa apontam que na instituição, que pertence à rede municipal, o ideal de branqueamento estava presente desde as ilustrações colocadas nas paredes, às atividades pedagógicas docentes. Tal dado suscitou a necessidade da realização de um plano de transformação, construído com a professora da turma na qual a pesquisa de campo aconteceu.

O plano de transformação dentro desse contexto, mesmo em um período reduzido de tempo, provocou fidelidade na autoclassificação de cor por parte das crianças negras, tendendo ao enegrecimento em oposição ao embranquecimento anteriormente evidenciado. Algumas crianças aparentemente brancas se reconheceram como negras, por motivo de identificarem familiares negros, migrando, assim para a auto declaração de origem. A realização da pesquisa provocou também a desnaturalização das “paredes brancas” da instituição e discutiu a questão racial no seu interior.

Mendes (2016) teve o objetivo de investigar como crianças de cinco a seis anos de uma instituição de educação infantil da prefeitura da cidade do Recife (PE), localizada no bairro da Torre, zona oeste de Recife/PE, fazem sua identificação étnico-racial, de modo a contribuir para a formação da sua identidade. Os achados do estudo revelaram que as crianças realizavam a sua identificação racial e a do outro por meio das características fenotípicas individuais, utilizando para tal, o vocábulo racial, como os termos branco, negro, moreno. A identificação racial negra apresentada pelas crianças, em algumas situações, estava carregada de uma significação e sentimentos negativos, como angústia, agressividade e constrangimento. A valorização e a preferência da identidade racial branca também foram a tônica de algumas situações vivenciadas. Evidenciou-se também que o modo como a família trata a questão da identidade racial reverbera nas atitudes adotadas pelas crianças sobre essa questão.

3. PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO.

O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo. Este é um problema terrível em nossa vida.

(FANON, 2008, p. 33)

O presente capítulo busca apresentar o horizonte metodológico que subsidiou o desenvolvimento da tese. A pesquisa trabalha com a abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOSTKI, 2007), associada a um modelo específico de pesquisa-intervenção, os “encontros reflexivos” (MOREIRA, DEVÊZA e BACHINI, 2015).

Partimos do pressuposto de que a adoção de pesquisas que abordam a construção e desconstrução de perspectivas ideológicas, mais especificamente no campo da “descolonização” dos currículos (FANON, 2005; SILVA, 2004; GOMES, 2012a; OLIVEIRA, 2013) necessitam de enfoques metodológicos que considerem a contribuição de pesquisadores e integrantes da pesquisa na solução de necessidades emergidas tanto dos anseios locais, quanto dos anseios levantados pela perspectiva do pesquisador. Assim, detalharemos o percurso metodológico realizado.

3.1 Perspectiva Sócio-histórico-cultural

A perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007) concebe o sujeito constituído na linguagem, pelas relações que estabelece com a cultura, com os outros e consigo mesmo. Entende que as relações têm historicidade e são sempre mediadas. Como aponta Vasconcellos e Fontes (2007, p. 281):

Vigotski (2000a) defende que o indivíduo não existe isolado, ele se constrói e constrói o outro na interação. Por isso, o desenvolvimento humano é visto como um empreendimento conjunto e não individual. A aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às ações do meio.

Nesta perspectiva, pesquisador e os demais sujeitos integrantes da pesquisa, adultos e crianças, estão em processo constante de construção de conhecimentos, sendo a própria pesquisa um dos instrumentos possíveis de aprendizagens.

O foco de análise centra-se nos processos e nas relações, posto que para Vigotski (2007) todo conhecimento é construído na interação de pessoas e delas com a cultura. Acontece primeiro entre as pessoas, dimensão interpessoal, para depois ser internalizado, transformar-se num conhecimento pessoal – dimensão intrapessoal, cujo significado é compartilhado socialmente. Assim, a internalização “corresponde à capacidade humana de reconstruir e interiorizar as experiências vividas externamente.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 213). Portanto, inicia-se na relação e sustenta-se em função dela. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos reais” (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Seguindo essa perspectiva, Freitas (2002, p. 25) ao falar de Vigotski aponta que

Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. (...)Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal.

A perspectiva sócio-histórico-cultural enfatiza tanto o caráter construtivo das relações humanas, quanto seu potencial limitador. Newman e Holzman (2002, p. 39) apontam que os desempenhos intelectuais são socialmente produzidos, assim, “o ‘mundo social’ também pode sistematicamente retirar o apoio em certas ocasiões.”

Desenvolvimento, para Vygotsky, é compreendido como movimento, isto é, processo dinâmico, no qual a criança e todos os que convivem com ela, seus outros sociais, estão em constante processo de mútua transformação, num mundo (*momento presente*) em mudança, onde as alterações individuais (*desenvolvimento*) são tornadas possíveis pelas características de cada sujeito em ação, mas também pelas características do mundo (*meio social*) no qual esse desenvolvimento ocorre. (VASCONCELLOS, 2011, p. 12)

Num mundo permeado pelas marcas da colonialidade (QUIJANO, 2005) e, por conseguinte dos processos de hierarquização e racialização dos sujeitos a partir de dados corpóreos, o conhecimento tanto na dimensão interpessoal quanto na dimensão intrapessoal será perpassado por tais perspectivas.

Interessa à perspectiva sócio-histórico-cultural o estudo das ações em movimento, em transformação, na dinâmica da vida que se vive. Tal proposta coaduna com as motivações desta pesquisa, na qual assenta o pressuposto de que a mudança e a transformação das referências da

colonialidade é que possibilitarão novos modos de vivências e, por conseguinte, do desenvolvimento potencial das várias e diferentes crianças cuidadas e educadas não só por suas famílias, mas também em ambientes institucionais voltados a tais propósitos.

O trabalho na perspectiva sócio-histórico-cultural enfatiza a interação dos profissionais, deles com as crianças e suas famílias e das crianças entre si. Valoriza o papel da mediação não só dos sujeitos, mas também da qualidade dos equipamentos, artefatos/ferramentas culturais. (VASCONCELLOS, 2015, p. 69)

A pesquisa na perspectiva sócio-histórico-cultural considera que a presença do pesquisador no campo já implica em processos de alterações e mudanças para aquele ambiente e para a relação das pessoas que lá estão. Por isso, procuramos desenvolver a pesquisa na perspectiva de dar visibilidade às ausências, às presenças e aos potenciais de mudanças (GOMES, 2011) por meio da pesquisa-intervenção, delineada na observação participante e por encontros reflexivos, cujos pressupostos serão abordados no próximo item.

3.1.1 Pesquisa-intervenção por meio de encontros reflexivos

O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício.

Fanon, 2008

Fanon ao dissertar sobre a possibilidade de construção de um novo mundo, onde a liberdade se torne proeminente, aponta que tal mudança exige o querer, a vontade, ao dizer que: “está nas mãos daqueles que quiserem”. Pensamos que para haver vontade de mudança dos modos de cuidar e educar as relações étnico-raciais é necessário reflexão, revisão, desconstrução e reconstrução.

Escolhemos para a pesquisa uma creche de Juiz de Fora/MG que já fazia parte do grupo de pesquisa Ambientes da Infância – GRUPAI/UFJF. O interesse específico por essa creche, dentre as demais 22 creches que compõe o Sistema de Creches do município de Juiz de Fora, deve-se à demonstração de interesse por trabalhar e modificar os espaços/ambientes da instituição expressa verbalmente pela Coordenadora/diretora da instituição, bem como presente

nos documentos oficiais da instituição – projeto político pedagógico e portfólios de registro de atividades.

Em especial, pela concepção também expressa no projeto político-pedagógico do ano de 2014, período em que definíamos com qual instituição realizar a pesquisa, de que a problemática da história e cultura africana e afro-brasileira são importantes para a construção da identidade das crianças, conforme descrito: “as discussões sobre cultura africana e indígena, que figura como uma importante discussão para a construção da identidade das crianças como um todo e do reconhecimento da individualidade histórica de cada povo, de cada cultura.” (Creche Ubuntu, PPP, 2014, p. 12).

Em síntese, a ênfase da proposta de pesquisa centra-se nas possibilidades de contribuir com a equipe responsável pela prática de cuidado e educação das crianças de 0 a 03 anos desta instituição, na problematização, compreensão e no encaminhamento de respostas às necessidades cada vez mais pulsantes de (re)educação das relações étnico-raciais e das dificuldades nelas inerentes. Nas palavras de Gomes (2012, p. 99):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento?

Em relação à educação institucional da infância de 0 a 3 anos, esses sujeitos “invisibilizados ou desconsiderados” citados pela autora não estão chegando agora como resultado da ampliação do acesso às creches. Sempre estiveram lá e em alguns momentos da história foram o público-alvo (Khulmann Jr, 2000) de tal política, mas assistidos a partir de uma educação colonizadora, eurocentrada.

Na atualidade, pesquisas apontam mudanças de alguns projetos políticos, desejos, concepções, práticas pedagógicas e a visibilidade dos direitos das crianças à infância, à diferença, à multiplicidade (SANTOS, 2005; DIAS, 2007; QUEIROZ, 2011). Contudo, não se trata de propostas unilaterais e unívocas, existe correlação de forças. Como em toda e qualquer política, práticas, modelos e projetos também operam na perspectiva da resistência, pela manutenção do já estabelecido (AQUINO, 2013).

Desse modo, a presente pesquisa buscou contribuir com as perspectivas de mudanças e superação das desigualdades étnico-raciais por meio da abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007), com encontros reflexivos.

Os instrumentos de produção de dados foram observações participantes, registros fotográficos dos espaços/ambientes e estudo do projeto político-pedagógico, importantes subsídios para as discussões realizadas na e com a equipe de profissionais da creche participante desta pesquisa.

Os processos de construção dos dados foram tecidos em diálogo com as experiências de formação de professores do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – NEI:P&E/UERJ e, por meio da metodologia de formação de professores empreendida pelo Grupo de Pesquisa Ambientes da Infância da Universidade Federal de Juiz de Fora – GRUPAI/UFJF.

A definição dos instrumentos de produção de dados em diálogo com ambos os grupos ampliou nossos conhecimentos sobre os processos metodológicos de pesquisa-intervenção, com ênfase na formação de professores em creches. Do mesmo modo, nossas problematizações possibilitaram a outros pesquisadores¹⁰ desenvolver perspectivas críticas, “desnaturalizar” o olhar, bem como ampliar conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e, principalmente, para os modos institucionais de educação das relações étnico-raciais.

Alicerçada no trabalho de formação de professores com enfoque na reflexão e, por conseguinte, na reestruturação de espaços/ambientes de educação e cuidado dos bebês e crianças, que ambos os grupos trabalham. Com ênfase no trabalho que o GRUPAI/UFJF já desenvolvia na Creche Ubuntu, a pesquisa de campo foi construída de modo coletivo e colaborativo, envolvendo todas as etapas de planejamento e organização dos temas de estudo para a reflexão na creche.

O percurso metodológico sofreu influências também das referências de “sessões reflexivas” desenvolvidas pelo NEI:P&E/UERJ em que por meio de problematizações, busca-se criar novas leituras da prática educativa e soluções para os desafios que emergem do cotidiano nas creches. (MOREIRA e VASCONCELLOS, 2009, p. 224).

¹⁰ Dentre eles as estudantes de graduação em Pedagogia, Isabella, Clarice e Aline.

3.1.1.1 Encontros reflexivos

A expressão *encontros reflexivos* foi cunhada pelo Grupo de Pesquisa Ambientes da Infância – GRUPAI/UFJF sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço na creche com a qual temos estabelecido interlocução. Neles buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas num diálogo entre Universidade e Creche. Temos a intenção de propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, em diferentes sentidos na busca de um mesmo ponto de chegada.

Castro (2008, p. 39), ao discutir sobre a modalidade de pesquisa-intervenção com a qual trabalha na abordagem com crianças e adolescentes, aponta:

Ela permite a criação de espaços de fala em que outros pontos de enunciação, além daquele do pesquisador, possam ser produzidos. Isso significa, em última instância, possibilitar que crianças e jovens possam se tornar não apenas participantes ativos do processo de pesquisa, como também seus responsáveis.

Na pesquisa procuramos criar espaços de fala a partir do que temos denominado de “encontros reflexivos”, por considerá-lo um instrumento de intervenção e interlocução que aproxima os diferentes saberes – pesquisadoras, bolsistas e educadoras, por meio de espaços de reflexão conjunta.

Procuramos, no decorrer da pesquisa de campo e nos processos de análise da presente tese, adotar um posicionamento ético e político frente às educadoras, crianças e demais interlocutores da pesquisa coerente com a perspectiva de transformação, liberdade e emancipação social que embasa a proposta de investigação. Por isso o diálogo com as contribuições de Costa (2007) se faz relevante.

A pesquisa-ação é problematizada em Costa (*idem*, p. 92), como um dispositivo investigativo que opera dentro de estratégias que correspondem a uma “vontade de saber” que é inseparável da “vontade de poder” exercidas por meio dos discursos produzidos no e sobre os contextos de interlocução.

Na tese trabalhamos especificamente com a pesquisa-intervenção por meio de observações participantes e encontros reflexivos. Contudo, a análise da autora sobre a pesquisa-ação pode se configurar em um instrumento importante de reflexão crítica sobre o fazer pesquisa em ambas modalidades, à medida que coloca em xeque a posição do pesquisador e da academia frente às relações de poder. Nas palavras da autora,

Ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicado o poder: quem narra – grupos ou indivíduos – exerce o poder sobre o que é narrado. (*Ibidem*)

Nessa perspectiva, seriam então as observações participantes e os encontros reflexivos também dispositivos que operam num viés de dominação, exercendo um poder de controle e regulação?

Seguimos Amina Mama (2010, p. 608) quando diz,

aprofundar questões de ética é analisar os efeitos bons e maus do modo como vivemos e daquilo que fazemos, é questionarmo-nos a nós próprios e ao nosso trabalho. É, enfim, perguntar se é moral aquilo que fazemos e o modo como o fazemos, em vez de presumirmos, complacentes, a bondade intrínseca da nossa vocação e da nossa abordagem. A ética não existe num vácuo, antes é profundamente afetada pelos fatores identidade e contexto, que enformam as nossas epistemologias e as diversas aplicações do método que utilizamos.

(...)

As escolhas que fazemos tendem a apresentar as marcas da nossa ligação a coletivos definíveis.

As especificidades do encontro reflexivo foram pensadas inicialmente pela Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira em diálogo com as bolsistas e outros integrantes do GRUPAI/UFJF.¹¹

Em consonância com a perspectiva sócio-histórico-cultural e com o paradigma crítico nos quais se insere, a definição do termo “encontro reflexivo” carrega uma história e uma trajetória decorrente de dois ambientes distintos, o Núcleo de Estudos em Infância: Pesquisa e Extensão vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – NEI:P&E/UERJ, em que Moreira desenvolveu, sob a orientação de Vera Maria Ramos de Vasconcellos, sua tese de doutoramento por meio de formação em serviço em creches, e o Grupo de Estudos em Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – LEFOPI/UFJF.

¹¹MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; DEVÊZA, Clarice de Medeiros; BACCHINI, Isabella Furtado. **Reflexões sobre a organização dos espaços: ações colaborativas entre a creche e a universidade.** Paraná: EDUCERE 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=Ana+Rosa+Costa+Pican%C3%A7o+Moreira>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

Engloba, portanto, modos de realizar pesquisa-intervenção a partir das experiências de ambos os espaços, Vasconcellos (2015) e Schapper et al (2013), mas tem características próprias, por isso exigiu denominação própria.

Os encontros reflexivos produzem a necessidade de diálogo direto não somente com os sujeitos, mas também com os contextos de atuação profissional dos mesmos, as educadoras integrantes da pesquisa, neste caso, a creche, por meio da formação em serviço. As discussões têm como eixo norteador as dimensões educativas do espaço-ambiente da creche enquanto categoria analítica.

Para Costa (2007), fundamentada em Foucault, ao invés de subsidiar a luta contra forças de opressão, o saber é produto delas e tem gerado mecanismos que consolidam a dominação.

Por meio de análises fundamentadas na teoria da argumentação de Perelman, Schapper (2010) analisou os encontros de formação continuada desenvolvidos por um grupo de pesquisa existente na época de sua pesquisa denominado, “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância LFOPI/UFJF, no período compreendido entre o ano de 2006 e o ano de 2009, buscando compreender os significados do brincar no interior daquele grupo, constituídos por pesquisadores, educadores e coordenadoras de creche. A presença de “argumentos de autoridade” foi sinalizada pela autora em diversos momentos da análise. Em outras palavras, em diversos momentos, a posição de pesquisador foi veiculada como um lugar de autoridade sobre o conhecimento abordado, como o lugar daquele que age sob a chancela de uma Universidade Pública, portanto, o agente autorizado pela Instituição que “sabe”; aquela que produz o conhecimento.

Fator que corrobora com a análise de Costa (ibidem, p. 99) de que uma relação dialógica não é, necessariamente, uma relação de igualdade e nem garantia de participação democrática. “A participação é desejável, mas não assegura igualdade na produção de discursos. O conhecimento é produzido socialmente, mas não democraticamente”.

A presença de “modalizadores”, ou formas de produzir o diálogo de modo a atenuar ou invisibilizar os conflitos surgidos durante os momentos de formação continuada, também foi analisada na pesquisa de Schapper (idem). O que acentua a centralidade da linguagem na produção e legitimação das posições dos sujeitos e dos mecanismos de dominação. Como aponta a pesquisadora:

A questão central da perspectiva sócio-histórico-cultural é a concepção de linguagem como uma construção que se processa no campo da intersubjetividade, nas relações “inter” sujeitos, marcadas pelas contradições

sociais e pelos diferentes lugares que estes ocupam na esfera social. (ibidem, p. 32)

Torna importante acentuar que tanto a presença do “argumento de autoridade”, quanto do uso de “modalizadores” para atenuar conflitos foi identificado em diferentes discursos, nas diferentes posições de sujeitos integrantes de tal pesquisa. Há um conhecimento, um saber produzido pelos profissionais que atuam no dia a dia da creche que também é evocado como uma “posição de poder”. Conhecimento este que o pesquisador desconhece por mais próximo que esteja do dia a dia da creche, não o domina e não possui as mesmas condições de mobilizá-lo para as soluções dos conflitos do dia a dia daquela instituição.

Tais constatações provocam a preocupação com as estruturas de poder presentes em nossos discursos, na nossa linguagem, durante as observações participantes na creche, e, sobretudo, no desenvolvimento dos “encontros reflexivos”.

Para Castro (2008, p. 21) as implicações da estrutura de desigualdades sobre o dispositivo de pesquisa exigem a problematização permanente da atividade do pesquisador.

Nessa direção, corrobora com o nosso pressuposto de que a problemática envolvendo a “vontade de saber” e a “vontade de poder” da academia e do pesquisador, não está na presença do poder, mas na maneira com que tal exercício é estabelecido, na maneira social, histórica e cultural com que se institui privilégios e desprestígios.

Para Quijano (2010, p. 85), os modos de produção do conhecimento ocidental constituíram-se em um dos mecanismos por meios dos quais a colonialidade do poder se estabeleceu. Definindo as referências europeias de conhecimento, tais como a racionalidade, e a “objetividade” como único modo válido e, portanto, universal de produção do conhecimento. Nas palavras do autor: “foi formalizado e elaborado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo”.

As contribuições de Quijano (2010) fortalecem o argumento de Costa (2007) de que os modos de produção do conhecimento instauraram mecanismos de dominação. Assim, também, ao assinalar o caráter eurocêntrico nos modos de produção de conhecimentos, Quijano (idem) fortalece nosso argumento de que não se trata da presença do poder, mas dos modos de exercício do poder a centralidade do problema.

Quijano (2005) aponta também que um dos mecanismos de legitimação do eurocentrismo foi a naturalização e, por conseguinte, invisibilidade do caráter histórico e cultural do poder europeu. Se uma das estratégias de exercício do poder está na estruturação de invisibilidades ou silenciamentos implicados em um modo de agir que se sobrepõe como

natural, uma alternativa à tal perspectiva opressora pode ser talvez assumir um outro posicionamento ético, político e epistemológico por parte do pesquisador de modo a dar visibilidade ao poder, às desigualdades estruturais presentes na relação e à sua historicidade, numa perspectiva de negociações reflexivas entre pesquisador e integrantes da pesquisa de modo a evidenciar as diferenças entre o que fazemos, como fazemos, porque fazemos e para quem fazemos.

Tal interlocução encontra aproximações com Castro (2008, p. 28), que ao refletir sobre as relações de poder e potencialidades de transformação social possibilitadas pela pesquisa-intervenção, numa relação adulto-criança, expõe,

A estrutura de desigualdades que se explicita e se reconhece, ao se pesquisar com crianças e jovens, estabelece, no entanto, outras direções para o processo de pesquisa que não naturalizam as relações diferenciadas entre adulto e criança/jovem, mas a consideram um aspecto a ser constantemente problematizado. (Grifo meu)

No desenvolvimento da pesquisa pensar como as nossas atividades afetavam os nossos interlocutores, perpassou sim um arcabouço ético e político sobre o qual na perspectiva dos “encontros reflexivos” se assentou uma concepção de solidariedade e apoio recíproco entre pesquisadores e educadores da creche na busca por garantir o direito das crianças ao cuidado e educação potentes ao seu desenvolvimento integral.

Sim à vida. Sim ao amor. Sim à generosidade. Mas o homem também é não. Não ao desprezo do homem. Não à indignidade do homem. À exploração do homem. Ao assassinato daquilo que há de mais humano no homem: a liberdade (FANON, 2008, p.184).

A discussão das relações étnico-raciais nem sempre é interpretada de modo positivo por todos, posto que mobiliza valores, reflexões historicamente acomodadas em privilégios por um lado, empobrecimentos por outro e desumanizações para ambos.

3.2 Pesquisa de Campo.

O trabalho de campo compreendeu três momentos, sendo o primeiro momento de observações participantes preliminares e registros fotográficos da Creche Ubuntu; o segundo

consistiu no desenvolvimento de observações participantes, estudo do projeto político pedagógico e encontros reflexivos com o grupo de Professoras e Coordenadora¹²; o último consistiu na realização de entrevistas não estruturada com as educadoras e envio por email de questionário para a Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora – SE/JF.

Para o desenvolvimento das três etapas obtivemos autorização primeiramente da Creche Ubuntu por acordo verbal. Em seguida, por escrito utilizando um TCLE¹³ tanto com os profissionais desta, quanto com a Secretaria de Educação, órgão responsável por autorizar a realização de estudos na instituição.

Os dois primeiros momentos foram construídos coletivamente e colaborativamente, envolvendo a mim, como pesquisadora, a pesquisadora e coordenadora do GRUPAI/UFJF. A perspectiva de coletividade envolveu o planejamento prévio dos encontros reflexivos, o desenvolvimento e os registros das observações de campo, as discussões após as sessões reflexivas, bem como as reuniões semanais em que refletíamos sobre as observações realizadas durante a semana. Tais movimentações no interior do grupo auxiliaram na construção do olhar da pesquisa para o modo como se desenvolvia a educação das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu.

3.2.1 Primeiro momento da pesquisa de Campo

O primeiro momento da pesquisa de campo compreendeu o período de maio a dezembro de 2015, com ênfase no intervalo de outubro a dezembro, quando além da equipe do GRUPAI/UFJF já presente na creche, a doutoranda/pesquisadora começou a atuar direcionando o olhar de modo específico às relações étnico-raciais. Neste período eu participava dos momentos de intervenção (encontros reflexivos), desenvolvidos no âmbito do Projeto do grupo¹⁴. A coordenadora do grupo de pesquisa conduzia as reflexões, com a participação das bolsistas, a equipe de profissionais da creche – a coordenadora, professoras e equipe de serviços gerais. Tais encontros tinham como tema norteador das reflexões a reestruturação dos

¹² A equipe de Serviços Gerais optou por não participar dos encontros reflexivos. De acordo com a Coordenadora da Creche foi dada a liberdade para participarem somente aqueles que se quisessem.

¹³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice B)

¹⁴ “Ambientes da infância e formação dos profissionais de educação infantil”, sob a liderança do GRUPAI/UFJF

espaços/ambientes da Creche. Para esta pesquisa fazia-se observações na instituição e fotografava todos os ambientes, com auxílio das três bolsistas.

O primeiro contato com a equipe da creche aconteceu no encontro reflexivo do mês de setembro de 2015, quando fui apresentada à Coordenadora e aos demais membros da Creche Ubuntu. A pesquisa nessa creche já acontecia, coordenada pela Profa. Ana Rosa Costa Picanço Moreira – GRUPAI/UFJF, desde maio do ano de 2015, com o tema espaço-ambiente. O desdobramento da pesquisa, com o meu tema de interesse já havia sido informado a coordenadora da creche, pela Profa. Ana Rosa.

Quando meu nome foi mencionado, a Coordenadora se lembrou de mim por já termos participado de outro grupo de pesquisa entre os anos de 2009 a 2012. O fato de já nos conhecermos, aliado ao fato de o GRUPAI/UFJF já ser bem conhecido e bem acolhido por todas as profissionais da creche, favoreceu as aproximações e a abertura à nossa presença na instituição¹⁵. Iniciei, assim, a investigação sobre a educação das relações étnico-raciais naquela instituição a partir do mês de outubro, nas manhãs de 3^a feira, por duas horas, acompanhando as atividades de uma das dez salas de atividades existentes.

A coordenadora da instituição nos deu livre acesso a todas as turmas. Assim, não foi necessário negociar qual sala observar¹⁶. A observação tinha por foco as crianças com seus pares, elas com os adultos e os adultos entre si. A opção foi não fazer anotações durante as observações. Todas as vezes, eu deixei a bolsa no armário da secretaria e me dirigi às salas de atividades sem nenhum acessório em mãos. Logo após a saída da creche, registrava as observações em um diário de campo. No final de 2015 havia observado as dez salas de atividades da creche, estando familiarizada com a rotina e com os profissionais da instituição.

3.2.2 Segundo momento da pesquisa de campo

O segundo momento compreendeu o período de observação nos meses de março, abril e maio de 2016. Observações retomadas em setembro e finalizadas em novembro de 2016. Nestes últimos três meses os encontros reflexivos da Creche Ubuntu, em conjunto com o

¹⁵ Grupo Linguagem, Formação de Professores e Infância – LEFOPI.

¹⁶ Informamos que a partir de 2016 desejávamos observar o agrupamento de crianças que no ano de 2015 frequentavam o berçário II C.

GRUPAI/UFJF, foram sobre a temática das relações étnico-raciais na creche. A partir de novembro, somente as bolsistas seguiram com as observações até o mês de dezembro.

Nesta fase da pesquisa¹⁷, as interações eram observadas em apenas uma das dez salas de atividades. Optamos por acompanhar uma sala onde havia crianças de todas as matizes: loiras, pretas e pardas para compreender se havia diferença no tratamento de crianças de diferentes fenótipos étnico-raciais. Partimos do pressuposto de que os modos de tratamento entre crianças e adultos educam significativamente as relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; SANTIAGO, 2014). Nosso principal objetivo com as observações consistia em perceber o movimento da educação das relações étnico-raciais na creche, de modo a subsidiar as reflexões e os diálogos nos futuros encontros reflexivos específicos da temática realizados no segundo semestre de 2016.

Os registros das observações participantes envolveram as falas, movimentos, atividades desenvolvidas, ações das crianças e dos adultos. As três bolsistas¹⁸ frequentavam, aleatoriamente, as demais salas de modo a cobrir a observação em todas as dez. Cobríamos quatro dos cinco dias da semana, sempre em um turno, mais especificamente, duas tardes e duas manhãs. Assim integrávamos os projetos de pesquisa, outros projetos acadêmicos e de extensão desenvolvidos pelo GRUPAI/UFJF, na mesma creche. Todos os projetos, (inclusive o nosso), comungavam de estudos e análises do espaço-ambiente, envolvendo também os marcadores sociais de gênero (outro projeto) e relações étnico-raciais (deste estudo), acompanhamos o fluxo das relações e a rotina das atividades.

Além das notas de campo, produzimos também fotografias da estética do espaço-ambiente de modo a registrar as mudanças na sua configuração. O espaço-ambiente é processual (MOREIRA, 2011), modifica-se com o tempo, juntamente com e por meio das mudanças nos modos como os sujeitos que o constituem, pensam e registram o que possui ou não centralidade nas ações de cuidado e educação de bebês e crianças em espaço-ambiente institucional. Assim, as fotografias permitem-nos estabelecer relações e conexões com os processos de construção do espaço-ambiente em suas diferentes temporalidades, registrando passado e presente, as permanências e as transformações.

¹⁷ 3ª feira, manhã (08h30 às 10h50)

¹⁸ uma bolsista na 2ª feira à tarde (14h às 16h), outra 4ª feira à tarde (14h às 16h) e a terceira, na 6ª feira pela manhã (08h30 às 10h30).

Fotografamos os murais, desenhos, imagens, fotos, tudo o que existia nas paredes e no chão da creche, na brinquedoteca, no banheiro, na cozinha, assim como na área externa, no pátio interno.

Para o detalhamento da intervenção com a temática da educação das relações étnico-raciais nos meses de setembro, outubro e novembro apresentaremos a dinâmica e a organização dos encontros reflexivos.

3.2.2.1 Encontros reflexivos¹⁹.

Qual o contributo que a nossa pesquisa e o nosso conhecimento poderá trazer aos diversos contextos dos povos que estudamos? Como é que as nossas atividades de pesquisa afetam aqueles que estudamos?

Amina Mama

No decorrer do estudo, as reflexões sobre como as atividades afetam os nossos interlocutores levou-nos à preocupação em desenvolver uma perspectiva de formação de professores pautada no diálogo aberto, por vezes tenso, nas potencialidades presentes no contexto da pesquisa, na compreensão das dificuldades reais do cuidado e educação de bebês e crianças cotidianas, na compreensão da influência dos contextos de trabalho para o desenvolvimento profissional, nas condições reais de exercício do magistério nas creches públicas conveniadas com a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC, em Juiz de Fora. Buscamos modos de afetar, de desenvolver análises críticas pautadas numa perspectiva de solidariedade e apoio recíproco entre pesquisadores e educadores com vistas a garantir o direito das crianças ao cuidado e educação presentes em seus processos de desenvolvimento integral.

Nos encontros objetivamos desenvolver reflexões e abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais na creche que afetassem as educadoras, as incomodassem em direção a

¹⁹ Atividades semelhantes são desenvolvidas pelo NEI:P&E/UERJ, com o nome de Sessão Reflexiva.

perceber a materialidade do espaço-ambiente, as marcas visíveis e invisíveis, ausências e presenças das relações étnico-raciais.

O foco nas tensões, contradições e colaborações como situações potentes para a produção de conhecimentos foi importante no desenvolvimento dos três encontros reflexivos analisados no presente estudo. Como nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. (...)a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 14)

Utilizar tal instrumento de formação de professores, considerando as dores, medos e tensões do cotidiano como potentes aos contextos de aprendizagens colaborativas, em que tanto os pesquisadores quanto os participantes assumem a condição de aprendizes, foi um dos propósitos inerentes aos encontros reflexivos desenvolvidos pela pesquisadora e pela equipe do GRUPAI/UFJF.

A metodologia “encontros reflexivos” (MOREIRA, DEVÊZA e BACHINI, 2015), também se constitui de espaços de discussão entre universidade e creche. Compartilha tanto a perspectiva de que a produção do conhecimento envolve zonas de tensão e conflito fundamentadas na perspectiva vigotskiana e substanciadas a partir das experiências do Grupo de Pesquisa LEFOPI/UFJF (2007/2015), quanto a perspectiva de diálogos a partir do olhar tanto do educador, quanto do pesquisador alicerçadas nas experiências de formação do NEI:P&E/UERJ, delineando-se assim um formato próprio a partir de experiências próprias, e também de experiências anteriores.

A metodologia do encontro reflexivo desenvolvida pelo GRUPAI/UFJF é distinta da metodologia utilizada pelos demais integrantes do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão - NEI:P&E/UERJ. O NEI:P&E também desenvolve pesquisas em creches e adota a nomenclatura de “sessões reflexivas”. Esta segunda se difere da primeira, por nela não haver tema pré-estabelecido e nem coordenação explícita.

Em ambos os contextos se define como fundamental o estabelecimento de diálogo franco e aberto quanto às intenções da parceria entre pesquisadores e educadores, buscando a ruptura de relações unívocas, estabelecendo contextos de colaboração mútua. Há o envolvimento do pesquisador com o contexto de pesquisa numa perspectiva de implicação que ultrapassa a ideia de produzir conhecimento *sobre* os sujeitos em busca da produção de

conhecimentos *com* os sujeitos. Nos capítulos cinco e seis, de análises evidenciam-se o fluxo dos diálogos desenvolvidos nos três encontros reflexivos produzidos neste estudo.

3.2.3 Entrevistas

Realizamos entrevistas não estruturadas no ano seguinte (*follow-up*), aos encontros reflexivos com o objetivo de perceber como a educação das relações étnico-raciais estava se desenvolvendo após àqueles momentos de reflexões.

3.3 **Análise e tratamento dos dados**

Os dados produzidos nesta pesquisa, em interlocução com as demais pesquisadoras do GRUPAI (bolsistas e co-orientadora), nos períodos de: (I) maio a dezembro de 2015, e (II) março de 2016 a novembro de 2016 envolveu a produção de fotografias, diários de bordo, transcrição e descrição dos encontros reflexivos e, (III) entrevistas realizadas em agosto de 2017.

A perspectiva sócio-histórico-cultural fundamenta os processos de análise, utilizando recursos da análise microgenética (GOÉS, 2000). Seguimos Molon (2008, p. 63) que diz que “tal metodologia possibilita a análise dos detalhes e das minúcias das relações intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas, sem perder a dimensão histórica, uma vez que relaciona presente, passado e futuro aos acontecimentos”.

Nesta perspectiva o material produzido foi organizado em duas categorias de análise, cujo foco centrou-se nas marcas visíveis e invisíveis da educação das relações étnico-raciais materializadas no espaço-ambiente da Creche Ubuntu. A primeira categoria foi o “espaço-ambiente” e a segunda categoria a estética negra. Trataremos da primeira categoria de análise, o espaço-ambiente no subitem seguinte.

3.4 O espaço-ambiente enquanto categoria analítica

Há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence. (FANON, 2008, p. 135)

O espaço-ambiente assume a condição de categoria analítica nesta pesquisa. É compreendido como potente, na medida em que ele é a matéria indivisível na qual e com a qual a humanidade constrói e materializa sua história. Como afirma Santos (2015, p. 01), “a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”.

É no espaço que se configura a “série de constelação de dados”. As obras literárias, os jornais, a educação, os livros escolares, os cartazes, o cinema e a rádio que Fanon menciona são construídas e materializadas no espaço. Também pela disputa dos usos e apropriações de diversos e diferentes espaços de interação humana que o processo de racialização se evidencia, o que segundo Santos (2012, 44),

Essa organização espaço-temporal das relações sociais delinea que, nos momentos e lugares em que se define o acesso às riquezas que a sociedade produz (acesso à educação, emprego, saúde, conhecimento e seus instrumentos de produção, posições de poder, etc.), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, assim produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais.

O autor exemplifica,

Um profícuo exemplo é a disputa pelo acesso a um posto de emprego: dois amigos, um branco e um negro, se apresentam em busca de uma vaga de emprego. Nesse momento há, como situação predominante em nosso tecido social, uma vantagem do postulante branco em relação ao postulante negro – o acesso ao emprego é um dos campos onde a assimetria é a marca das relações raciais, inclusive nas situações em que há igualdade nas variáveis que poderiam configurar diferenciais entre os postulantes (mesma qualificação, mesma idade etc.). (idem).

Num jogo contínuo de visibilidades e invisibilidades as relações étnico-raciais no Brasil grafam o espaço. A verticalidade das relações étnico-raciais no espaço não é unívoca, existe em uma convivência contínua e, por vezes, desorientadora, com relações horizontais. Dependendo do espaço e do momento vivido, negros e brancos são iguais e experimentam horizontalidade

nas relações. Numa simples mudança de assunto, de situação, ou de local, as mesmas pessoas que antes eram iguais se tornam desiguais, estabelecendo relações hierarquizadas, produzindo, assim, relações de verticalidade e horizontalidade no mesmo espaço ou também em espaços e tempos diferentes.

Nas palavras de Santos (*idem*, p. 46),

Esses dois postulantes podem ser os melhores amigos, e, ao sair da entrevista, se põem a comentar: “Como foi a sua entrevista? O que te perguntaram? ”, sentados numa praça, ou dentro do ônibus a caminho de suas casas. Nesse momento, eles voltam a ter uma interação marcada pela horizontalidade nas relações inter-raciais, momento esse que foi sutilmente precedido por outro onde a assimetria era a tônica. E se, quando estão ambos dentro de um ônibus, esse veículo de transporte coletivo for parado pela polícia? Terão igualdade de tratamento? As chances de ser abordado pela polícia, e ter um tratamento de desrespeito e suspeita por parte do policial são as mesmas?

Cavalleiro (2000) apresenta várias situações em que essa mudança das relações acontece no mesmo espaço físico. A autora não discute a questão do espaço imbricado às relações étnico-raciais, mas as situações de discriminação racial na educação infantil que evidencia podem ser utilizadas para exemplificar a presente discussão.

Em outra sala, a professora se dirige a uma criança e lhe pergunta: “Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!” Em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos.

A situação relatada pela autora acontece em um mesmo espaço físico, a sala de atividades de uma creche pública na cidade São Paulo/SP. A princípio há ali uma relação horizontal, crianças brancas e negras convivem na mesma sala, “possuem os mesmos direitos”, a mesma professora. Porém, a menina negra não pode soltar seus cabelos. Há uma explicação explícita: “ele é muito grande e armado”. Imediatamente a relação vertical se evidencia. As crianças brancas têm o cabelo padrão, modelo aceito e livre; a menina negra não tem o mesmo direito.

Essas mudanças, ora relações verticais, ora relações horizontais possibilitam argumentar a não existência do preconceito e da discriminação racial.

O diálogo com o Santos (*idem*) nos permite afirmar que esse modo contínuo de coexistência de diferentes e combinadas formas de interação social de negros e brancos,

favorece a naturalização de “guetos” sócio espaciais racializados. “Isto implica a assunção de que os corpos, os *habitus*, os códigos culturais dos indivíduos são permitidos ou não dependendo do lugar. ” (SANTOS, 2012, p. 46).

Ainda assim, essa classificação sócio espacial racializada não pode ser entendida de modo simples. Seguindo a perspectiva do autor, ela é engendrada em princípios dinâmicos e complexos, que podem se associar a “outras variáveis para compor um sistema de dominação, controle e exploração social. ” (idem, p. 48). Permite, por vezes, descaracterizar ou disfarçar a agressividade do racismo.

E, como a raça é uma variável frequentemente associada a outras, um mesmo indivíduo pode, por exemplo, ser classificado branco num contexto e em outro (mais elitizado) ser classificado como “nordestino” (sendo no Rio de Janeiro, ele seria pejorativamente chamado de “paraíba”, o que nesse contexto elitizado corresponderia a ser distinto da elite branca, ou seja, um “não branco”). Não há, portanto, categorias estáticas, ou um único sistema de posições fixas que “aprisione” indivíduos nas suas categorias.

A categoria mental raça associada a outras possibilita um complexo sistema de associações e recombinações que dão mobilidade e diferentes matizes às tessituras espaciais cotidianas. Contudo, ao não prescindir das referências de “branquitude” (BENTO, 2002; FANON, 2008), conferem certa estabilidade de privilégios e dominação socioeconômica do grupo branco. (QUIJANO, 2010).

No contexto desta investigação, o espaço é entendido, portanto, como instrumento de disputa, onde se mobilizam e materializam estruturas de poder e se intercambiam as mais diversas e complexas interações humanas. No espaço e por meio do espaço as relações étnico-raciais são grafadas (SANTOS, 2012) e mobilizadas nos mais diversos significados e interesses.

Forneiro (1998, p. 231) cita Battini (1982) para afirmar que o espaço é vida, nele a vida acontece e se desenvolve. Ao falar especificamente dos espaços educativos, Forneiro (idem) aponta

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos e dos professores (as).

A autora (1998, p. 231) diferencia “espaço” e “ambiente”. Espaço se refere, em sua perspectiva, ao aspecto físico, “aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos

materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” Já o ambiente refere-se tanto ao “espaço físico”, quanto ao “espaço relacional”.

Poderíamos definir ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (idem, p. 233)

Embora o ambiente, na conceituação da autora, incorpore e amplie o significado do “espaço físico”, neste trabalho optamos por utilizar ambos os termos “espaço-ambiente” de modo a enfatizar que analisaremos a configuração tanto do espaço físico da creche (objetos, cartazes, enfeites, decoração, materiais didáticos etc.), quanto das relações (comportamentos, emoções, ações e interações em movimento),

Na perspectiva de Moreira²⁰ (2011), fundamentada em Lefebvre, o espaço é processual. Ao investigar o processo de apropriação do espaço por educadores de uma creche institucional, a autora aponta que o desenvolvimento ocorre em cenários e ambientes culturalmente organizados. Nessa perspectiva, os arranjos espaciais, isto é, o modo como os objetos e mobiliários estão dispostos e são utilizados, interferem significativamente nos processos de desenvolvimento.

Assim, a grafagem do espaço da creche é um dos instrumentos de desenvolvimento, de cuidado e educação dos bebês e crianças, além de revelar e interferir nos modos como adultos e crianças se relacionam.

Moreira (2011) aponta ainda que os espaços construídos seguem a lógica dos modos de produção da sociedade em que se encontram; no entanto, nem sempre essa relação é explicitada. O espaço, compreendido como produção social, ao mesmo tempo em que revela suas intenções, também as esconde.

Tal consideração sobre o espaço têm semelhanças com as de Pereira (2001, p. 173) sobre o racismo, “Países há, como o Brasil, onde o racismo é difuso e não explicitado; ora se

²⁰MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no Berçário.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo”.

O espaço enquanto processualmente produzido em relacionamento social contínuo e recíproco com os interesses e valores humanos tende a preservar em sua estética e configuração as características dos grupos sociais que o recriam.

Há, portanto, uma correlação entre visibilidades e invisibilidades dos interesses, disputas e outros códigos entrelaçados às relações étnico-raciais e aos espaços. Nas considerações de Pereira (idem, p. 174),

Há sociedades plurirraciais, como o Brasil, onde a desigualdade estrutural dos grupos não engloba a segregação direta e programada. Quando isso ocorre, o confinamento espacial surge de forma indireta, quase sempre mediada pela classe social ou por condições econômicas, ou até mesmo pelo que o saudoso prof. Hiroshi Saito chamou de fraternidade étnica, espécie de teia de reciprocidade étnica que favorece, em vários planos, o apoio mútuo e a integração, no caso dos imigrantes japoneses, à sociedade brasileira, agrupando-os no mesmo território ou bairro étnico.

As estruturas da categoria analítica “espaço-ambiente” serão compreendidas nesta proposta de pesquisa tomando por base as quatro dimensões que, de acordo com Forneiro (1998, p. 233) estruturam os ambientes de educação, a saber: dimensão física, funcional, temporal e relacional.

A dimensão física é considerada como o aspecto material do ambiente.

É o espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas etc.). Também compreende os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc.) e a sua organização (diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço). (FORNEIRO, idem)

A dimensão funcional relaciona-se aos modos e motivos de utilização do espaço.

Quanto ao modo de utilização, os espaços e materiais da sala de aula podem ser usados autonomamente pela criança e também com a orientação do professor(a). A polivalência refere-se às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir (...). Finalmente, dependendo ao tipo de atividade que as crianças possam realizar em um determinado espaço físico ele adquire uma ou outra dimensão funcional. (idem, p. 234)

A dimensão temporal aborda a organização do tempo, isto é: “O tempo, ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, pode dar origem a um ambiente estressante ou, ao contrário, relaxante e sossegado.” (p. 235)

A dimensão relacional focaliza as relações que se estabelecem no ambiente de cuidado e educação das crianças. Forneiro (ibidem) apresenta algumas caracterizações referentes a essa dimensão, tais como: “tem a ver com os aspectos como os diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente ou por ordem do professor(a) ou pelo consenso do grupo)”.

4. A CRECHE UBUNTU.

Todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas.

Frago e Escolano

O capítulo tem por objetivo descrever e analisar o espaço-ambiente da Creche Ubuntu, nas dimensões física, funcional e temporal (FORNEIRO, 1998), no que se refere às marcas visíveis e invisíveis das relações étnico-raciais. Dois aspectos, então, foram assumidos como recíprocos: a leitura do espaço-ambiente, enquanto matéria prima na qual e com a qual a humanidade constrói sua história (LIMA, 1989; SANTOS, 2015), e a educação das relações étnico-raciais. Assim, o espaço é um dos elementos constitutivos dos processos de educação, com ênfase nesta tese, à educação das relações étnico-raciais. Como afirma Moreira e Vasconcellos (2009, p. 220), “a organização espacial das salas de atividades, longe de ser um mero pano-de-fundo, apresenta-se como ‘parceiro pedagógico dos educadores’ para a realização da sua prática cotidiana”.

Neste sentido, o espaço físico das instituições educacionais possui uma função educativa. Sua configuração relaciona-se tanto com as concepções e historicidade dos sujeitos que o constituem, quanto com a história de sua construção. A organização dos espaços também reflete as relações de poder (LIMA, 1989; FRAGO E ESCOLANO, 2001). Para Santos (2015) o espaço é um fato histórico. Do mesmo modo, a educação das relações étnico-raciais também é histórica.

Os instrumentos de produção dos dados trabalhados neste capítulo foram as fotografias dos espaço-ambientes, leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP – da Creche Ubuntu e os diálogos produzidos nos três encontros reflexivos desenvolvidos com a equipe da creche.

Assim, o capítulo está organizado em dois momentos complementares. O primeiro descreve o contexto no qual a instituição está inserida, o edifício em sua distribuição interna, a

equipe de profissionais no que se refere ao quantitativo e à formação acadêmica e o perfil étnico-racial das crianças e das famílias. O segundo momento analisa as marcas visíveis e invisíveis no espaço-ambiente da creche por meio das fotografias e dos diálogos construídos nos três encontros reflexivos, procurando evidenciar os processos em transformação.

A perspectiva da *pedagogia das ausências e das emergências* (GOMES, 2011), auxiliará na análise dos dados produzidos com enfoque nos processos em transformação. De acordo com a autora, a *pedagogia das ausências* consiste em problematizar que o que não existe no contexto educacional é ativamente produzido como não existente, como invisível. Gomes (idem) destaca que os saberes políticos, identitários e estéticos²¹ produzidos historicamente pelo movimento negro foram historicamente negligenciados, ausentes da educação institucional.

Já a *pedagogia das emergências* consiste na investigação das potências, das possibilidades concretas de transformação dos contextos educacionais, de modo a investir na ampliação dos saberes, das práticas e dos agentes promotores da afirmação da identidade, cultura, política e estética corpórea da população negra nos contextos educacionais.

Assim, a articulação da *pedagogia das ausências e das emergências* no contexto da pesquisa favorece o olhar crítico para as marcas invisíveis no espaço físico da Creche Ubuntu. Do mesmo modo nos permite deslocar de uma perspectiva meramente de denúncia para uma perspectiva centrada na transformação, utilizando-se assim das emergências, das potências, das possibilidades concretas de afirmação da população negra no contexto investigado.

4.1 A Creche Ubuntu: origem e atual funcionamento

De acordo com o projeto político pedagógico, a Creche Ubuntu foi inaugurada no ano de 1984 no âmbito do Programa de Creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário

²¹Os saberes políticos são situados por Gomes (2011), no campo das relações com novos saberes. As ações afirmativas nas Universidades brasileiras, são citadas como exemplo pela autora, na medida em que a chegada de grupos populacionais até então distantes do espaço acadêmico universitário trouxe novos saberes, novos modos de produzir conhecimentos e tensões entre o estudante idealizado e o estudante real, aquele que é quantitativamente majoritário na população brasileira. Os saberes identitários são situados pela autora no campo da ressignificação produzida pelo movimento negro em torno do termo raça, deslocando de um significado biológico para sua função sociológica, localizado no âmbito das relações de poder, cujas tensões exigem que o negro no Brasil, torne-se negro, ou seja, passe por processos de auto aceitação, afirmação e ressignificação. Embora esteja situada sobretudo nas dimensões do corpo, o ser negro envolve também um posicionamento político. Os saberes estéticos situam-se no campo da corporeidade, numa reeducação das relações entre negros e negras e da sociedade brasileira de modo geral com a estética corporal negra afirmada.

(AMAC) – entidade civil de natureza jurídico privada e sem fins lucrativos. Porém foi em 1992 que passou a funcionar no espaço físico atual. Integra o grupo de 23 creches do município de Juiz de Fora, cuja transição do serviço situado na Assistência Social para a Educação ainda não aconteceu.

Neste contexto, a Creche Ubuntu faz parte do grupo das cinco primeiras creches subordinadas ao Programa de Creches da AMAC em Juiz de Fora. Foi implantada e inicialmente mantida, segundo Costa (idem), por meio dos recursos gerados pelas promoções do Movimento Pró-creches²², tais como campanhas de doações de materiais e mobiliários, festas, venda de produtos arrecadados que não atendiam às demandas das creches, etc. Alguns anos depois “parte do financiamento passou a ser realizado por meio do Fundo de Assistência Social” (Costa, 2006, p. 33). Nesse contexto, a Prefeitura pagava o pessoal e os demais gastos ficavam por conta do desafio de gerar recursos através da crescente participação comunitária.

De acordo com Zanetti (2015), ao final do ano de 2008 a prefeitura de Juiz de Fora oficializou o início da transição das creches para a Secretaria de Educação. Tal ação visava, de acordo com a autora (idem), atender à determinação do Ministério de Desenvolvimento Social – MDS de que a partir de 2009 a Assistência Social não mais financiaria a rede de educação infantil; visava também o recebimento de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, destinados às crianças de 0 a 03 anos de idade matriculadas nas creches públicas.

Contudo, tal transição não aconteceu. Foi estabelecido um convênio por tempo indeterminado, entre a Secretaria de Educação e AMAC.

Na atualidade há uma dupla subordinação das creches à AMAC e à Secretaria de Educação, expressas no projeto político pedagógico da instituição por meio das seguintes explicações quanto às formas de ingresso das crianças,

A forma de ingresso das crianças se dá inicialmente através do CRAS (Centro Regional de Assistência Social) onde há uma classificação de acordo com os critérios da NOBSUAS (Normas de Orientação Básica para o Sistema Único de Assistência Social). Essa classificação é enviada para a Secretaria de Educação (SE) ” (PPP Creche Ubuntu, 2014, p. 06)

²² Movimento criado pela sociedade civil objetivando arrecadar recursos materiais que pudessem ser utilizados na criação e manutenção das creches e, ao mesmo tempo, informar e sensibilizar a cidade para a importância do Programa de Creches da AMAC. (COSTA, 2006)

Cabe à Secretaria de Educação, dentre outras funções, a responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico e pela formação continuada dos profissionais atuantes nas creches. Tal ação se dá por meio do Departamento de Educação Infantil, mais especificamente por uma Supervisão, denominada “Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches”, responsável pelo acompanhamento pedagógico das mesmas. Zanetti (2015, p. 103) explica o funcionamento da dupla subordinação:

Além de ser responsável pelo repasse e fiscalização dos recursos financeiros do convênio, o município representado pela SE/JF passou a ter as atribuições de: (1) orientar e supervisionar o desenvolvimento das atividades previstas nos Planos de Trabalhos Administrativos e Pedagógicos; (2) promover a formação continuada dos profissionais da Amac e (3) promover reuniões mensais administrativo/pedagógicas entre a SE/JF e a Amac.

Por sua vez, cabe à Amac: desenvolver “atividades de educação e cuidado e administrativas com zelo e profissionalismo envolvendo todos os seus profissionais”, selecionar os profissionais (habilitados), gerir os recursos do convênio e “garantir a qualquer momento, o acesso da equipe gestora da SE/JF e de autoridade e técnicos do Município, ao local de funcionamento da Entidade Conveniente, fornecendo, quando solicitado, toda e qualquer informação ou documentação a ela relacionada”⁸³.

Para materializar o convênio, a nova administração municipal criou, em 2009, na SE/JF, um Departamento de Educação Infantil e, no seu interior, a Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches

Os profissionais das creches de Juiz de Fora vivenciam direitos e contextos de trabalho diferentes dos profissionais que atuam nos demais setores do Sistema Municipal de Educação. Como nos afirma a mesma autora (idem, p. 98):

Os profissionais das creches possuem uma condição de trabalho diferenciada daqueles que atuam nas instituições administradas pela Secretaria de Educação. Sua atividade é regida pela Consolidação das Leis do Trabalho, exige o cumprimento de uma jornada de oito horas diárias, não possui uma carreira com progressão por tempo de serviço ou adicionais por formação. Tudo isso gera uma discrepância salarial em relação aos docentes da rede municipal.

O desenho da política de creches públicas do município de Juiz de Fora provoca rotatividade constante no quadro de educadores das unidades. Migrar do Programa de Creches para as escolas da rede municipal de educação implica em redução da jornada de trabalho e aumento do valor da hora trabalhada. O contexto político e pedagógico no qual a creche está inserida interfere e é parte das dimensões qualitativas com que o cuidado e a educação das crianças acontecem, inclusive o cuidado e a educação das relações étnico-raciais.

A equipe de profissionais da Creche Ubuntu é implicada com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, a começar pela coordenadora e chegando até as educadoras e os trabalhadores de serviços gerais. Porém, como nos aponta Dias (2007) a qualidade do trabalho com a educação das relações étnico-raciais tem relação direta com as políticas tanto de formação quanto de suporte pedagógico e material, específicas para o trabalho com a temática.

Como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.” (BRASIL, 2010, p. 12), bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no que tange à qualidade dos equipamentos educacionais. Assim, apresentamos a estrutura física e arquitetônica da Creche Ubuntu.

4.1.1 A edificação da Creche Ubuntu

Figura 1 – Vista frontal da Creche Ubuntu.



Fonte: foto do Google maps²³.

²³ Disponível em <https://www.google.com.br/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x9882d57bfd01e1:0x5ce1d52259402df9!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!>

A Creche Ubuntu funciona no período de segunda a sexta-feira, de 6 horas 30 minutos às 18 horas. Está inserida em um bairro periférico e residencial, conhecido no município, sobretudo, por abrigar algumas escolas públicas e um presídio. Fica localizada em uma rua que abriga várias instituições públicas: uma escola pública vinculada à rede Estadual de Educação, o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado e uma escola municipal que atende da pré-escola aos anos finais do ensino fundamental. A Creche Ubuntu é a quarta instituição educacional do logradouro. Fica localizada na parte plana da rua, em uma área rodeada por árvores e vegetação natural.

O presídio fica ao final da rua, no topo da ladeira. A vegetação não permite visualizá-lo a partir da creche. No entanto, sua presença é marcada pelo estado de alerta que envolve todos os profissionais e as famílias, cuidadosos com as possibilidades de fugas ou rebeliões, assim como pelo sentimento de proximidade gerado por abrigar ou por já ter abrigado familiares de muitas crianças que integram ou já integraram a Creche.

Como apontado no Projeto Político-Pedagógico, o bairro possui infraestrutura básica, tais como saneamento básico, eletricidade, maioria das ruas pavimentadas, posto de saúde, posto policial, Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, comércio de roupas, alimentos, materiais de construção etc. A paisagem do bairro integra “características rurais e urbanas, com grande área verde, cavalos, bois e outros animais.” (PPP Creche Ubuntu, 2014, p. 07). Importante salientar a presença constante tanto de cavalos, quanto de carroças, em meio aos veículos motorizados, coletivos e privados da região.

Na imagem da vista frontal da Creche (Figura 1) ainda não constava as alterações da estética do muro, melhor detalhada no próximo subitem. O prédio possui um único pavimento. Logo na entrada encontram-se as escadas e as rampas de acesso. Ambas revestidas de cimento com gramado nas laterais e no entorno. Na sequência encontra-se a porta de entrada, única via de acesso ao interior da instituição, ladeada por muro feito de alvenaria e pintado na cor bege que cerca toda a instituição. A área frontal é também utilizada para atividades externas juntamente com a sua lateral direita (figura 2).

A única porta que dá acesso à área interna da creche permanece aberta nos principais períodos de chegada e saída das crianças. Durante esses períodos os familiares têm livre acesso

[1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e115!4s/maps/place/creche%2Blinhares%2Bjuiz%2Bde%2Bfora%2B-%2Bmg/@-21.7314494,-43.3274623,3a,75y,105.03h,90t/data%3D*213m4*211e1*213m2*211sAndftp1F9u6fH8yowBtD3w*212e0*214m2*213m1*211s0x9882d57bfd01e1:0x5ce1d52259402df9!5screche+linhares+juiz+de+fora+-+mg+-+Pesquisa+Google&imagekey=!1e2!2sAndftp1F9u6fH8yowBtD3w&sa=X&ved=0ahUKewjMusjf6oXZAhWJCpAKHQDNAKsQpx8lbDAK](https://www.google.com/maps/place/creche%2Blinhares%2Bjuiz%2Bde%2Bfora%2B-%2Bmg/@-21.7314494,-43.3274623,3a,75y,105.03h,90t/data%3D*213m4*211e1*213m2*211sAndftp1F9u6fH8yowBtD3w*212e0*214m2*213m1*211s0x9882d57bfd01e1:0x5ce1d52259402df9!5screche+linhares+juiz+de+fora+-+mg+-+Pesquisa+Google&imagekey=!1e2!2sAndftp1F9u6fH8yowBtD3w&sa=X&ved=0ahUKewjMusjf6oXZAhWJCpAKHQDNAKsQpx8lbDAK). Acesso em 21 de agosto de 2017.

às portas das salas de atividades. No decorrer do dia fica fechada, sendo necessário tocar a campainha e aguardar um funcionário para uma primeira recepção.

Figura 2 – Vista da parte lateral direita antes das novas pinturas.



Fonte: foto da autora, novembro de 2015.

O prédio foi construído com infraestrutura específica para creche. Possui espaço relativamente amplo, arborizado, janelas amplas e baixas. São 10 salas de atividades; uma biblioteca; um espaço de artes; uma brinquedoteca; uma sala de multimeios; refeitório, solários cercando todos os ambientes internos; parque ao ar livre; cozinha; banheiros.

Figura 3 – Pátio interno – ambiente ao ar livre.



Fonte: foto do GRUPAI/UFJF, outubro de 2015.

Há um pátio central (Figura 3 e 4) com abertura para o parque ao ar livre (Figura 6), cujo acesso é controlado pelos educadores por meio de uma grade. Todas as aberturas dos compartimentos se voltam para este pátio (o ambiente administrativo, pedagógico e o de serviços gerais) e por ele se faz toda a circulação da creche.

Uma grade vermelha divide o pátio central em dois ambientes: um ao ar livre com alguns brinquedos (Figura 3) e outro coberto também utilizado para as refeições (figura 4).

Figura 4 – Pátio interno, ambiente do refeitório com cobertura.



Fonte: foto da autora, novembro de 2015.

O uso do refeitório envolve funções diversas presenciadas durante a pesquisa de campo. Uma delas refere-se a comunicados gerais feitos pela coordenadora da creche. Nesse momento, as crianças ficam sentadas nas cadeiras e as educadoras de referência ficam em pé próximas às suas turmas. A outra é cotidiana e refere-se aos momentos das refeições, sendo café da manhã, almoço, café da tarde e jantar. Somente o Berçário I, dos bebês mais novos de 03 meses a 01 ano e 2 meses, faz as refeições na própria sala. Os demais agrupamentos utilizam o refeitório, em intervalos de 15 a 20 minutos para cada um: os bebês de 1 a 2 anos primeiro, depois as crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, e, por último, as crianças de 03 anos a 3 anos e 11 meses.

A primeira atividade do dia é o café da manhã. As crianças são acompanhadas pelas educadoras para lavarem as mãos antes das refeições e em seguida, sentam-se à mesa. As

cozinheiras disponibilizam os alimentos em mesas posicionadas no centro do refeitório, bem como pratos e talheres. As educadoras usam toucas na cabeça para montar os pratos, colocando-os nas mesas, juntamente com uma colher para cada criança. Essa rotina envolve todas as refeições, sendo que após o almoço e o jantar há sempre a escovação dos dentes, que acontece no banheiro da própria sala de atividades.

Após o almoço as crianças preparam-se para dormir. Os funcionários de serviços gerais ficam responsáveis por acompanhá-las nos momentos de sono, já que] ocorre em paralelo ao período de almoço das educadoras. Para isso, retira-se as mesas e as cadeiras de algumas salas, coloca-se colchonetes e as crianças de duas ou mais turmas dormem em um mesmo local.

Quatro salas são agrupamentos para bebês, sendo um berçário para os da faixa etária de 3 meses a 1 ano e 2 meses e três berçários para bebês de 1 ano e 2 meses a 2 anos de idade; quatro salas com crianças na faixa etária de 02 a 03 anos, e duas salas para as de 03 anos a 03 anos e 11 meses. Cada sala possui seu próprio banheiro, exceto uma, para crianças de 02 anos, que compartilha o banheiro com a sala ao lado de mesma faixa etária. As crianças usam livremente o banheiro da sala da turma. Cada agrupamento dos berçários possui duas educadoras na razão de seis crianças por educador. Os demais agrupamentos comportam uma educadora por sala.

O uso das salas é fixo. Assim, somente em casos especiais uma criança de determinado agrupamento frequenta outra sala, tal como na ausência da educadora, exigindo a reorganização de bebês ou crianças nas outras turmas de mesma idade.

Figura 5 – Sala de Berçário de 1 a 2 anos.



Fonte: foto da autora, dezembro de 2015.

Os ambientes de fluxo compartilhado são o pátio central, onde ficam o refeitório e alguns brinquedos, o parque ao ar livre, a brinquedoteca, biblioteca, a área de entrada, a sala de multimeios, a sala de artes, quatro solários, sendo dois solários para as quatro turmas de berçário e dois solários para as turmas de 02 e 03 anos. Existe uma rotina institucional que define dias e horários em que os diferentes agrupamentos podem utilizar cada um dos espaços. As crianças frequentam tais espaços somente acompanhadas da educadora responsável.

Figura 6 – Parque ao ar livre.



Fonte: foto da autora, março de 2016.

Durante a pesquisa de campo, o grupo de pesquisa registrou maior fluxo de crianças nos brinquedos do pátio central, no parque ao ar livre (figura 6), nos solários (figura 7) e na área de entrada externa (figura 2). Nos momentos de uso dos espaços compartilhados aconteciam encontros das crianças com pares de outras turmas.

Figura 7 – Solário



Fonte: foto dos arquivos do GRUPAI/UFJF, junho de 2015.

A sala de multimeios também é um ambiente em que acontece encontros entre turmas diversas, por ser uma sala mais ampla com capacidade de abrigar mais crianças. Nele acontecem muitas apresentações internas, momentos de encontro entre creche e família, apresentações de grupos visitantes – como teatro, música e dança.

4.1.2 A formação profissional

O quadro profissional é de funcionários contratados pela Associação Municipal de Apoio Comunitário - AMAC, conforme salientado no item 6.1.

Trata-se de uma equipe formada por 26 funcionários contratados para os seguintes cargos, descritos no Projeto Político Pedagógico da Instituição – coordenadora, assistente administrativo I, educadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais. Apesar de ser um quadro predominantemente feminino, há dois homens na função de auxiliar de serviços gerais.

Quanto à formação profissional, são 02 na função de auxiliar de serviços gerais com ensino fundamental incompleto, os outros 03 auxiliares de serviços gerais e a cozinheira têm ensino médio. O Projeto Político Pedagógico registra que a coordenadora e 07 educadoras²⁴ terminaram Pedagogia; as outras 07 educadoras fizeram ensino médio com formação em Magistério.

4.1.3 Perfil das crianças e famílias

A Creche Ubuntu, no ano de 2014, tinha 151 (cento e cinquenta e uma) crianças, entre 3 meses e 3 anos e 11 meses; residentes em sua maioria no bairro onde a instituição funciona. São crianças em sua maioria negras. De acordo com o PPP, “no que se refere a etnia, as pessoas se declaram em sua maioria pardas, porém há a presença também de pretos e brancos” (PPP da Creche Ubuntu, 2014, p. 07). Pesquisadores das relações étnico raciais têm trabalhado com as categorias do IBGE “pretos e pardos”, incorporando-as ao grupo étnico racial “negro”. Na pesquisa, seguimos tal perspectiva - duas categorias no grupo negro.

²⁴ Em Juiz de Fora a função administrativa e pedagógica de cada unidade das creches Municipais é exercida por apenas uma profissional que recebe o nome de Coordenadora da Instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógica da instituição, as famílias são em sua maioria de classe média baixa, apresentando renda média de 1 a 2 salários mínimos, com formações acadêmicas variam entre ensino fundamental, médio e superior. As profissões declaradas são: artesão, diarista, pintor, mecânico, pedreiro, agentes de saúde, educadoras e auxiliares de serviços gerais.

4.2 A educação das relações étnico-raciais no espaço-ambiente da Creche Ubuntu

Iniciamos a segunda parte do capítulo com a análise das fotografias e dos diálogos construídos durante os três encontros reflexivos, cujo tema central foi as marcas visíveis e invisíveis das relações étnico-raciais no espaço-ambiente da creche Ubuntu.

A perspectiva que subjaz as análises é a de que o espaço-ambiente educa, exerce influência direta e indireta no desenvolvimento de bebês e crianças. Para Carvalho e Rubiano (1996, p.109) o espaço-ambiente é um elemento crucial para os processos de construção de identidades, que envolvem “cognições cumulativas – pensamentos, memórias, crenças, valores, ideias, preferências e significados – sobre o mundo no qual a pessoa vive.” Evidenciamos, nesse processo, a identidade étnico-racial.

4.2.1 A entrada da Creche Ubuntu

Figura 8 – entrada da Creche Ubuntu no primeiro período da pesquisa.



Fonte: foto da autora, novembro de 2015.

Na parte externa da recepção da creche havia um pequeno jardim com bonecos representando a “branca de neve e os sete anões²⁵” (Figura 8). Em agosto de 2016, tal recepção sofreu mudanças, apresentando imagens de personagens negros pintados na porta de entrada. (Figura 9).

Para Gonçalves (1985, p. 27), nas ações pedagógicas da educação institucionalizada predomina um silêncio quanto à educação das relações étnico-raciais. Tal silêncio atua como um ritual pedagógico a favor do preconceito e da discriminação racial que “impõe às crianças negras um ideal de ego branco”. Por meio de um discurso de igualdade ou de ausência da discriminação racial, as ações pedagógicas observadas voltam-se para a conformação de um modelo eurocêntrico de sociedade, homogeneizante, que nega às crianças negras o direito de se reconhecerem em suas especificidades culturais e fenotípicas.

Partimos do pressuposto de que o espaço-ambiente participa desse ritual pedagógico, seja a favor da discriminação racial, legitimando a ausência de heróis, princesas e outras representações que afirmam a população negra, assumindo a hegemonia do pensamento e fenótipo europeu, seja numa perspectiva de descolonização, pluralista, afirmando não só a identidade branca, como também a identidade negra das crianças.

A Creche Ubuntu evidenciou ambos os processos no período da pesquisa de campo, no espaço-ambiente da entrada, local onde todas as pessoas que chegam à creche precisam necessariamente passar.

Situamos a primeira configuração do espaço-ambiente da entrada (Figura 8) no campo da *pedagogia das ausências*, já que a invisibilidade da estética negra era produzida não só pela ausência de imagens que remetesse à criança negra, ou a histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, como à presença de uma única imagem ligada a um conto popular com referências europeias. O próprio nome da personagem remete a um fenômeno não existente no Brasil, a neve.

A imagem de personagens da literatura europeizada colocada numa condição de universalidade, ou seja, como única imagem visível, sem a presença de outras referências literárias de afirmação da população negra, apresenta o espaço de cuidado e educação aos bebês e crianças e aos demais adultos que frequentam a creche como experiência estética, afetiva e espacial que referenda predominantemente a população branca. Há uma total ausência de

²⁵ Conto recolhido de memórias populares, cujos registros situam como um dos principais coletores, os Irmãos Grimm. Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/branca_de_neve. Acesso em outubro de 2016.

referências africanas e afro-brasileiras. A população negra que frequenta a creche passa a ter sua referência estética invisibilizada e subalternizada.

Couto e Campos (2009) relatam que trabalharam o conto da “Branca de Neve” em uma creche com crianças de 5 e 6 anos numa situação específica de pesquisa-ação. Após a leitura da história abordaram as crianças em dois momentos distintos. Inicialmente, pediram que indicassem um personagem da mídia conhecidos por elas para representar os papéis presentes na história e o segundo momento foi a dramatização. Nos dois momentos todos os personagens escolhidos eram brancos. No momento da dramatização, uma criança negra apresentou-se como candidata à Branca de Neve e foi, imediatamente, rejeitada por seus pares exatamente por ser negra. O estudo aponta a influência da literatura na formação de referências estéticas que atravessam também a construção de referências éticas.

Figura 9 – Porta de entrada da Creche Ubuntu atual.



Fonte: fotos da autora, agosto de 2016.

Há, por outro lado, a condição de reinvenção inerente às inúmeras possibilidades de ação e reação dos sujeitos, sobretudo das crianças. Queiroz (2011, p. 45) apresenta em sua dissertação a situação de uma menina negra que se dirigiu à professora também negra e lhe disse: “Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve.” A criança utilizou as referências que naquele momento lhe eram apresentadas, protagonistas, heróis e heroínas brancos, e encontrou meios de se expressar. Obviamente, essa situação não encerrou o contexto ideológico

de colonialidade do poder subjacente aos modos como os contos de fadas europeizados tem sido trabalhados no campo educacional (ARAÚJO, 2010), com o predomínio de protagonistas brancos, castelos, neve, etc. Ao contrário, demonstrou o potencial de reinvenção do sujeito, principalmente da criança.

Já o novo espaço-ambiente da recepção externa da creche, modificado durante as observações de campo da presente pesquisa, situa-se no campo da *pedagogia das emergências*.

Há nele não só imagens da população negra, por meio da pintura da porta de entrada de um menino e uma menina negros com cabelos crespos e tranças, olhando por sobre um muro de tijolos (Figura 9), como também, imagens de literaturas poéticas, como o livro infantil “Obax”.²⁶ (fig. 10), pintados no muro de entrada.

Figura 10 – Muro da entrada da Creche Ubuntu.



Fonte: foto da autora, agosto de 2016.

Segundo a coordenadora da creche, tais modificações aconteceram como desfecho de um trabalho desenvolvido com literaturas, no decorrer daquele ano de 2016. Houve a escolha de algumas referências literárias trabalhadas para serem pintadas no muro. Todo o material e o serviço – a tinta e o pintor – foi conseguido por meio de doações e trabalho voluntário.

Todo o muro externo foi pintado, tanto na lateral esquerda (Figura 11 e 12), quanto na direita (Figura 13 e 15), modificando significativamente a apresentação da unidade.

²⁶ NEVES, André. **Obax**, Editora Brink-Book, 2010. Livro infantil que trais referencias do oeste africano com textos e ilustrações poéticas que contar a história de uma menina que é contadora de histórias.

Figura 11 – Lateral esquerda do muro da creche.



Fonte: foto da autora, agosto de 2016.

A interlocução de imagens inscritas num espaço de circulação cotidiana das crianças, dos profissionais e dos familiares, com potencial de identificação provocado pela literatura, torna o espaço modificado potente à reeducação das relações étnico-raciais. Promove a afirmação não só de valores estéticos da população negra, como também remete aos valores políticos e identitários traduzidos na corporeidade negra presente nas pinturas e na literatura africana e afro-brasileira nela representada.

Figura 12 – continuidade da lateral esquerda do muro em 2016.



Fonte: foto da autora, agosto de 2016.

Figura 13 – Lateral direita do muro.



Fonte: foto da autora, agosto de 2016.

Uma imagem que representa a protagonista do livro: “A menina e o tambor”²⁷, localizada ao final da lateral direita do muro, já existia na creche. Porém, no ano de 2015, quando iniciamos a pesquisa, estava bastante desgastada, quase imperceptível (Figura 14). Em 2016, ela foi revitalizada e foram adicionadas outras pinturas na mesma parte do muro (Figura 15).

Figura 14: lateral direita da creche no primeiro período da pesquisa.



Fonte: foto da autora, novembro de 2015.

²⁷ JUNQUEIRA, Sônia. **A menina e o tambor**. Editora Autêntica, 2009.

Figura 15: Lateral direita da creche revitalizada.



Fonte: foto da autora, novembro de 2016.

O envolvimento e comprometimento efetivo e, por vezes, surpreendente, da equipe de profissionais com o cuidado e, sobretudo, com a educação das crianças com qualidade é notável. Há nos profissionais da creche o desejo e o prazer de desenvolver um trabalho de qualidade.

Nesta tese tentaremos apresentar várias situações em que os profissionais tiveram alguma iniciativa que extrapolasse suas obrigações. Observamos ações como comprar brinquedos para as crianças com investimento pessoal, desenvolver e investir em projetos sem quaisquer apoios financeiros, realizar campanhas de brinquedos, buscar parcerias externas, extrapolar o horário de trabalho etc. Acreditamos que as pinturas no muro estão nesta mesma perspectiva, havendo ainda o cuidado em apresentar imagens que retratassem protagonistas de histórias da literatura infantil negros e brancos.

Há na creche uma abertura efetiva aos pesquisadores e bolsistas, demonstrada através do acolhimento e da disposição para o diálogo e para reflexões. É nesse contexto de potências, de possibilidades de emergir novos olhares, saberes, projetos e ações que os espaços de criticidade, construídos durante os encontros reflexivos, viabilizaram repensar o cotidiano com vistas à reeducação das relações étnico raciais, conforme será apresentado no próximo subitem.

4.2.2 O espaço-ambiente da Creche Ubuntu: igualdade étnico-racial?

O espaço organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela

relação que nele estabelece o indivíduo consigo próprio ou com outros indivíduos.

Mayumi Souza Lima

Foram desenvolvidos três encontros reflexivos com a temática da educação das relações étnico-raciais com ênfase na atuação do espaço-ambiente como educador. Os encontros foram gravados em áudio e depois foi feita a transcrição dos diálogos pelas bolsistas do GRUPAI/UFJF.

O total de participantes variou nos três encontros entre doze a dezoito profissionais. De modo a resguardar a identidade dos membros da equipe da creche, trabalharemos somente com as denominações: “coordenadora do GRUPAI/UFJF”, “pesquisadora”, “Coordenadora da creche”, “professora” e “educadora”. Utilizaremos a numeração ordinal (1ª professora, 2ª professora, 3ª professora, etc.) apenas para registrar o fluxo dos diálogos. A cada excerto, a numeração recomeça independente da profissional que fala. Assim, não se torna possível caracterizar uma pessoa, mas somente os diálogos do coletivo.

Nos três encontros realizados o diálogo trazido pela equipe da creche centralizava-se na dimensão estética corpórea em detrimento de centralizar-se no espaço físico. Fator este que nos indicou que embora houvesse na creche a imagem de bonecos negros em algumas portas e cartazes, a visão do espaço-ambiente como educador das relações étnico-raciais ainda não era um aspecto visível para a equipe de profissionais e permanecia invisibilizado. Quando perguntamos às educadoras sobre a nova pintura do muro da creche, apresentada no item anterior, todas estavam informadas do processo que levou à pintura de alguns personagens da literatura infantil no muro, mas em nenhum momento houve algum comentário voltado à perspectiva étnico-racial.

No primeiro encontro reflexivo, quando questionávamos sobre o espaço-ambiente, a discussão voltava-se para o corpo e o cabelo crespo das crianças e também das educadoras. Então, ao final daquele primeiro encontro reflexivo fizemos a proposta de a equipe discutir junta, na creche, sobre a questão: “como o espaço da creche Ubuntu educa para as relações étnico-raciais”. A proposição foi iniciada da seguinte maneira: **Coord. GRUPAI/UFJF:** (...) *a gente pode pensar que outros modos o espaço pode nos ajudar, pode se agarrar nele para que ele seja também mais um educador. Pesquisadora:* esse poderia ser também nosso ponto de intervenção para o próximo encontro (...).²⁸

²⁸ Transcrição do primeiro encontro reflexivo ocorrido em 10 de setembro de 2016.

A pesquisadora da UFJF trouxe a reflexão que sintetizou a principal provocação para a equipe da creche no decorrer do primeiro encontro, pois até aquele momento não havia sido contemplado diretamente na fala das professoras e demais educadoras.

Nesse momento, a coordenadora da creche interrompe e assume a proposta junto ao grupo, acrescentando o pedido de que a reflexão deveria ser feita por escrito.

Coord. Creche: cada educador, cada profissional da Creche Ubuntu vai trazer para o próximo encontro por escrito – isso é sério, por escrito! – como podemos usar o espaço para agregar diferentes formas e proporcionar essa diversidade cultural. (Transcrição – encontro reflexivo, 10 de setembro de 2016)

A coordenadora faz uma colocação que evidencia sua parceria efetiva com a pesquisa-intervenção desenvolvida pelo GRUPAI/UFJF na creche. Assim, continua sua colocação:

Coord. Creche: Lembrando que é extremamente cruel mostrar um índio de penacho e achar que no dia do índio a criança tem que sair com penacho na cabeça. É extremamente cruel achar que na África só existe fome, que todos não têm educação e andam descalços. É disso que temos que fugir. Nós queremos aspectos reais, queremos o nosso dia-a-dia. Como que nós valorizamos a beleza? Como que iremos ampliar as experiências das nossas crianças utilizando o espaço para movimentar essas experiências, para compor essas experiências? Indo lá na biblioteca e descobrindo que temos um acervo incrível, histórias africanas dentro da nossa biblioteca e que os livros estão “a ver navios” que eles jamais foram usados, que a gente insiste em contar chapeuzinho vermelho, que a gente insiste em contar os três porquinhos, que a gente insiste em contar cinderela, enquanto aqueles livros maravilhosos de histórias africanas continuam lá intocáveis. O gato xadrez está lá! O gato xadrez, quer alguma coisa mais diversa do que isso? (Transcrição – encontro reflexivo, 10 de setembro de 2016)

Solicitou ao grupo a escrita de situações reais do dia a dia por meio da expressão: “*nós queremos aspectos reais, queremos o nosso dia-a-dia*”, e chama atenção não só para o cuidado com os estereótipos contra o índio e contra o continente africano, como também para o perfil da literatura trabalhada. Afirma que na creche existem livros sobre a cultura africana que não são utilizados no dia a dia. Utiliza-se da expressão: “*indo lá na biblioteca e descobrindo que temos um acervo incrível, histórias africanas dentro da nossa biblioteca e que os livros estão ‘a ver navios’ que eles jamais foram usados.*” Parece que nossa problematização encontra eco na liderança da creche sobre a realidade étnico-racial da creche. Do mesmo modo, sua fala parece expressar o desejo de ver outras literaturas de referência africana e afro-brasileiras sendo veiculadas no cotidiano.

De nossa parte, reforçamos o trabalho com a literatura como uma das reflexões possíveis e sugerimos outras possibilidades de reflexão relacionadas ao espaço-ambiente, a partir das práticas observadas por nós no dia a dia da creche.

Pesquisadora: Que interessante! Essas questões que você traz, Coord. Creche, acho que vai ajudar a refletir. Essa é a nossa questão para o próximo encontro, que é: como espaço pode contribuir para promover a educação das relações étnico-raciais na perspectiva de igualdade? Então vocês podem pensar: quais os livros de literatura infantil que já trabalhei com as minhas crianças, com a minha turma? Alguma dessas literaturas contemplam a criança negra? Quem são esses personagens? E o espaço da minha sala? Tem boneca negras? Porque na creche tem. Mas, vamos pensar na minha sala, tem bonecas e bonecos negros? As crianças brincam com eles? Estão disponíveis ao alcance das crianças? Incentivo de algum modo que as crianças peguem essas bonecas? Questões assim, né? O que a criança olha no espaço da minha sala na creche e a faz lembrar de forma positiva do negro, da população negra? Então, são referências assim, para pensarmos.

Coord. GRUPAI/UFJF: até a própria questão do espelho, sabemos que nem todas as salas têm espelho, mas quando tem um espelho, como ele é utilizado? Não é? Porque a Coord. Creche acabou de falar, mais de 70% das crianças são negras. Então, em que medida essa criança se reconhece no espelho ou ela reconhece uma criança negra no espelho? É pensar isso, as fantasias, os artefatos, em que medida eles trazem também essa referência negra para dentro de sala. Acho que a ideia é essa. É pensar, é problematizar sobre isso, né? Se tem esse, e, como é usado e que outras formas mais interessantes que potencializa o trabalho de vocês? (Transcrição – encontro reflexivo, 10 de setembro de 2016)

Antes de finalizar as discussões daquele dia outras questões envolvendo manifestação de preconceito e injúria racial por parte de crianças e famílias foram trazidas pelas professoras para o debate. Tais questões serão abordadas no próximo capítulo por envolverem a estética corporal negra e mais especificamente, a cor da pele e o cabelo crespo.

No mês seguinte, retornamos às discussões abrindo o encontro (08/10/16) com a seguinte questão: *Então, assim, para começar, o que vocês pensaram sobre a questão do espaço, vocês conseguiram um tempo para refletir juntas?* Uma professora inicia a discussão

Professora: na nossa rodinha de conversa, as meninas... eu observei mais as meninas falarem porque tem pouco tempo que eu estou lá. (...). Mas, como sou educadora, eu pude perceber também que na sala elas não tratam as crianças com diferença né, assim, com indiferença né, pelo fato de um ser negro, outro branco ou amarelo. Enfim, todas relataram que tratam as crianças com igualdade. (Encontro reflexivo, dia 08 de outubro de 2016)

A professora aponta que as crianças são tratadas com igualdade. Para Gonçalves (1985) a noção de igualdade comumente veiculada nos contextos educacionais é interpretada como ausência de maltrato contra a criança negra. Tal premissa sustenta-se no mito de democracia racial, com discursos de igualdade que desconsideram o direito das crianças negras se reconhecerem em suas particularidades corpóreas, políticas e culturais. Contudo, no decorrer da fala da professora evidencia-se uma outra perspectiva de igualdade, aquela que busca considerar, sim, particularidades da população negra.

1ª professora: nós procuramos deixar exposto para as crianças e evidenciar não só figuras com pessoas também brancas, seguindo somente um padrão. Mas, assim, diverso, cheio de figuras com cabelos de outras cores, com pessoas também com formas diferentes porque tem pessoas que são magras e outra gordinha e a gente sempre procura deixar as para as crianças apesar deles serem bem bebês. (...)apesar deles serem novinhos, já estão começando a identificar e ver que tem diferenças, né? E que a gente pode conviver com ela, sim e tal. E as minhas colegas, né, relataram, igual a Professora me mostrou a salinha dela com cartazes, então, não seguem um padrão. Porque eu particularmente tenho muito disso, vai fazer um cartaz, coloca lá um bonequinho que, se for trabalhar com E.V.A., preto com E.V.A. marrom é para ver que existem diversos personagens. E a Professora me mostrou que na salinha dela tem príncipe negro, tem princesa branca, tem a diversidade também nas historinhas que ela conta. Você está lembrada, historinha da ovelhinha.

2ª professora: eu já contei, não sei se você já escutou. Talvez eu conto para você, em um outro momento porque senão vai prolongar, é a Princesa e o Sapo, Valente que é uma princesa ruiva, escocesa, a Mulan que é chinesa. Então, assim que são princesas que fogem do padrão Branca de Neve, Cinderela, englobo tudo.

Na fala das professoras a concepção de igualdade ultrapassa aquela trazida por Gonçalves (idem) de ausência de maus tratos. Perpassa a garantia do direito das crianças de reconhecerem suas particularidades étnico-raciais de modo afirmativo. No decorrer das observações de campo foi possível perceber interesses na promoção da igualdade étnico-racial. A professora apresenta também o espaço-ambiente da brinquedoteca como uma das marcas das relações étnico-raciais igualitárias da creche

Professora: então, sobre os espaços da creche, estávamos passeando com as crianças na brinquedoteca. É um espaço que tem bonecas de diversos tamanhos, com cabelos de texturas diferentes e também, assim, encorpados, não sei se estou falando corretamente, é assim tem de pano, tem de plástico, tem bonecas negras, tem bonecas brancas.

Há bonecas negras e brancas disponíveis na brinquedoteca e, em alguns momentos, havia bonecas negras também nas salas de atividades. Esse é um fator importante para os processos de afirmação da população negra perante as crianças (SANTOS, 2005). Como nos aponta Brougère (1995, p. 40), “o brinquedo (...) traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados.”

Há também *banners* com crianças negras e brancas pendurados no pátio, assim como as pinturas feitas nos muros da entrada com personagens negros e brancos de literaturas africanas, afrobrasileiras e também europeias, conforme apresentado no subitem 6.2 deste capítulo.

Porém, as referências à população branca ainda são predominantes nos cartazes, murais, portas, livros e bonecos disponíveis nas salas e no corredor da creche. Por isso, problematizamos junto ao grupo durante o segundo encontro reflexivo os parâmetros de igualdade visíveis e invisíveis no espaço-ambiente. Nas colocações da equipe de profissionais durante os encontros reflexivos as ações de afirmação da população negra já se apresentavam como suficientes para garantir que havia um tratamento igualitário do ponto de vista das relações étnico-raciais.

No olhar das professoras, as tensões que porventura apareciam na escola, com ênfase na questão étnico-racial, mais especificamente nos problemas envolvendo a cor da pele e a textura dos cabelos, advinham do preconceito e da discriminação das famílias, conforme será discutido no próximo capítulo. Após ouvirmos uma colocação nessa direção, feita pela mesma professora, comentamos:

Professora: era isso que eu ia perguntar. Nós trabalhamos isso dentro da creche de uma forma diferenciada e tudo, mas, e quando isso já vem de casa? Isso não está certo, não acontece na creche, mas a criança se volta para a Educadora e fala: “o seu cabelo é feio”, mas, isso vem de casa. (Encontro reflexivo, dia 08 de outubro).

Pesquisadora: é sobre isso que vamos discutir um pouquinho em relação ao espaço que é a nossa discussão! É (pausa), será que também não está na creche? Como se diz não vem da creche, mas na creche tem alguma foto exposta cotidianamente com pessoas com o cabelo crespo, assim como o seu? Se não tem é porque está na creche também. Se essa criança não tem essa referência na creche, também está. Por quê se ela não viu na creche é a mesma coisa que a mãe dizer que não pode existir. Então, de certa forma, também está lá ainda que de uma forma silenciosa, sem dizer, dizendo, que também está. (...)

(...)

Considerando que um dos pressupostos que embasam os encontros reflexivos é a noção vigostkiana de que a produção de conhecimento ocorre em zonas de desenvolvimento proximal, não necessariamente harmônicas, envolve zonas de tensão e conflito, assumimos uma colocação mais direta, entendendo ser esta uma forma de contribuição para o crescimento e a produção do conhecimento do grupo no que se referia à nossa pesquisa:

Pesquisadora: mas, então gente, discutindo isso nós trouxemos umas ideias aqui, (inaudível) trouxemos algumas fotos da creche. E qual é a ideia? Uma de vocês, quem quiser, vem aqui e pega uma foto e lê a pergunta que está atrás. E vamos refletir sobre essa pergunta. E o que faremos? Para ficar visível, colocamos as mesmas fotos que estão aqui, no projetor. Aí vamos, assim, suponha alguém escolheu esta foto, colocaremos ela lá no projetor de multimídia para que todo mundo possa estar vendo e, assim possamos refletir sobre essa foto. São fotos que trouxemos, desde o ano passado comecei a focalizar mais em uma das turmas da creche. Esse ano é a turma que está com a outra professora. (...) aí eu trouxe mais fotos dessa sala em função de que eu estou observando essa sala. Mas passei, antes de chegar nessa sala, eu passei por vários espaços da creche e digo que o que eu vi nesses espaços não diferencia muito do que a gente está vendo aqui. Então, é uma foto, mas que vai fazer a gente refletir sobre todos os outros espaços. Então a ideia é essa, não sei se você quer fazer algum comentário ou Ana... meninas... então, a ideia é essa, nós começamos esse trabalho coletivo, né, como eu estou dizendo, isso faz parte da pesquisa que a Coordenadora do GRUPAI/UFJF já vem desenvolvendo. Agora com uma ênfase étnico-racial, mas isso tudo a gente discute juntas e reflete juntas. Então quem quiser escolhe uma foto e vê a pergunta que tem atrás.

Entendíamos se tratar de momento delicado, porque estava em cena a própria creche. Não utilizamos fotos de espaço-ambientes de outras creches para provocar a reflexão, mas trabalhamos com os espaços reais, produzidos pelos sujeitos ali presentes, juntos, em reflexão. Procuramos dar ênfase de que todo o trabalho até então relatado era de fato reconhecido por nós, pesquisadoras e, naquele momento, trazíamos o olhar do agente externo, aquele que está inserido no cotidiano de uma outra maneira. Numa outra posição que lhe permite trazer outras contribuições, além das do grupo.

Pesquisadora: então, quando vocês contam essas experiências eu entendo que elas existem e reconheço que elas existem, a gente tem essa visão, que isso é um acréscimo. Só que entendemos que o nosso papel como pesquisador não é falar, “olha que legal que já existe!”, é dizer, “existe, que legal, mas o que a gente pode fazer também para além do que já existe?”. Esse é o nosso papel lá, porque se a gente chegar lá e falar, “a que legal!”, e ir embora e deixar tudo como está, sem levar nenhuma contribuição, o que a gente está fazendo lá? Nosso papel lá é esse. E sempre lembrando que quando a gente traz alguma coisa, a gente está aprendendo muitas coisas também, o

aprendizado com vocês é constante. (...) (transcrição, encontro reflexivo de 08 de outubro de 2016)

Estávamos sentadas em semicírculo e as fotos foram colocadas no chão, no meio do semicírculo, e o projetor de multimídia posicionava-se à frente, um pouco à nossa direita. As professoras escolheram fotos aleatoriamente e atrás de cada foto havia uma pergunta a ser respondida, sendo que quatro fotos continham a mesma pergunta. Uma professora lia a pergunta e trabalhávamos todas as fotos da pergunta, uma foto por vez.

Pesquisadora: Conforme formos discutindo sobre a foto, quem quiser falar..., tem perguntas que são iguais, tá gente, só muda a foto. Fizemos quatro perguntas para fotos diferentes. Aí por exemplo, quando uma lê a pergunta, aí você fala assim, “é a mesma pergunta da minha foto”. Então vai contemplar...

Professora: Qual o grupo étnico-racial está representado? Qual a relação desta imagem com as crianças da creche?

Pesquisadora: Aquela imagem. É a mesma pergunta? A sua também? Então vamos ver primeiro aquela ali depois a gente vê as outras fotos. Então vamos lá, o que vocês acham, qual o grupo étnico-racial está representado nesse espaço?

Tal diálogo apresenta o ponto de partida para a análise conjunta. A foto escolhida pela professora foi a da brinquedoteca (Figura 16). O grupo iniciou, então, discussões sobre questões étnico-raciais envolvendo aquele espaço-ambiente que serão analisadas no próximo subitem.

4.2.2.1 A brinquedoteca

1ª professora: O negro né? Mas olha só, embora tenha mais bonecas negras, quem está tendo mais visibilidade é o branco. Porque as bonecas são maiores, a maioria está em lugar de mais destaque em cima, as bonecas negras estão todas jogadas lá em baixo não estão nem sentadas.

- Boneca negra, menor...

2ª professora: Nem organizadas estão...

Pesquisadora. É, exatamente. Essa foto foi tirada no ano passado.

Coord. GRUPAI/UFJF: Interessante, que vocês viram... A questão não é tem ou não tem, faz ou não faz, mas faz como? Como é que está? Agora para podermos confrontar com essa realidade. Não é o fato de não ter ou ter o mais importante. Tem, mas como que está isso lá? Nesse momento que a gente se defronta com essas imagens, que a gente se distancia desse cotidiano, ele deixa de ser naturalizado e a gente começa a enxergar com outros olhos. Não com nossos olhos, mas talvez com os olhos mais incomodados, né, com o que foi discutido anteriormente.

A imagem possibilitou à equipe repensar para além da existência das bonecas negras e brancas, a posição que elas ocupavam naquele espaço-ambiente. Santos (2005) salienta que tão importante quanto a presença de bonecas negras e brancas no contexto educacional são os papéis e condições que elas ocupam nas brincadeiras, assim como a presença de outras referências afirmativas sobre a população negra no contexto educacional.

O brinquedo representa parte da cultura (BROUGÉRE, 1995) e a presença de bonecas negras na creche já é, portanto, um fator positivo e importante, principalmente se considerarmos o contexto histórico da educação brasileira, que produziu a ausência destas bonecas nas escolas e a invisibilidade de outros aspectos políticos, identitários e estéticos da população negra com vistas ao desejo de construção de uma nação branca. (DÁVILA, 2005; FONSECA, 2013). A presença das bonecas não é, por si só, suficiente para garantir a afirmação da população negra. Precisa estar articulado com outras ações lideradas pelos adultos de afirmação da identidade negra.

Figura 16 – Brinquedoteca Creche Ubuntu.



Fonte: foto do GRUPAI/UFJF, novembro de 2015.

A posição em que as bonecas se encontravam levou ao questionamento por parte do grupo sobre quem as teria deixado daquela maneira, os adultos ou as crianças.

1ª Professora: E assim, essa organização, não sei se isso daí foi uma organização de educadora ou se foi uma organização das próprias crianças. Por que quando você sai da brinquedoteca, eles arrumam, né...

2ª Professora: São as próprias crianças que arrumam. (Inaudível). Essa organização é da criança. O que trabalhamos com eles? Tentamos enquanto espaço arrumar. Eles brincam, e nós incentivamos a cada uma a colocar o brinquedo no lugar que encontrou. Se ele coloca o brinquedo no lugar que não é o lugar do brinquedo falamos assim, “pode? É aí que esse brinquedo fica?”

Olha onde estão os outros iguais. ” Aí, ele vai e coloca. Mas, se ele arrumou, se as crianças arrumaram do jeito delas, a gente não passa dizendo a eles indiretamente “você fizeram mal feito e eu preciso refazer o que vocês fizeram”. Então eles colocaram as bonecas dessa forma.

3ª Professora: É porque eu não sei se foi feito antes da organização das equipes.

CC: Porque se você olhar aí, essa época é a época que a Rosa que cuidava da brinquedoteca. A Rosa jamais deixaria as bonecas caídas.

Pesquisadora: E também pode cair, né...

Educadoras: É...

Coord. Creche: A Rosa tem o hábito de deixar todas as bonecas arrumadinhas, sentadinhas. E ela faz isso uma vez no dia.

Pesquisadora: É...

Coord. Creche: Então essa arrumação foi feita pela criança. E a gente não passa concertando (...)

Então, a pesquisadora da UFJF lança para o grupo a seguinte reflexão:

Coord. GRUPAI/UFJF: Eu acho que podemos até também lembrar que quem já estudou um pouco de Piaget. Piaget fala justamente isso, que a gente quer entender a lógica da criança. Se foi uma criança que colocou ou um adulto, não importa, mas qual a lógica? Às vezes também estamos fazendo uma leitura, “ah, os brinquedos, os bonecos, os negros estão deitados, são menos visíveis, ”...

Educadora: E a intenção da criança não foi essa.

Pesquisadora: Ou ele está dormindo, né?

Várias educadoras falando juntas.

No contexto das reflexões, parece importante enfatizar as ações positivas e ao mesmo tempo levantar a questão da quantidade de bonecas, assim como a importância da atuação do educador junto às brincadeiras das crianças.

Pesquisadora: Para nós o ponto positivo é ter bonecos negros, isso já é muito positivo. As crianças terem a possibilidade de ter acesso a esses bonecos. Agora, é bacana essa observação que ela fez, por quê? Porque muitas vezes o boneco negro desse tamanho é muito caro. Então assim...

Uma bolsista: Mas tem dois ali embaixo.

Várias educadoras falando juntas

1ª Professora: Mas tem na mesma proporção, olha lá! Os bonecos que estão em baixo, eles são do mesmo tamanho de cima. São as mesmas Menecas. São as nenecas brancas e as nenecas negras. Elas têm o mesmo tamanho, as pequenas também. Tem as pequenas brancas e as pequenas negras. São todas bonecas Nenecas. A mesma quantidade, são seis brancas e seis negras. E as pequenininhas também, são seis pequenininhas...

Pesquisadora: Como que foi, foram compradas?

1ª Professora: Foram compradas. Foram compradas nesta proporção.

Educadora: Tem as grandinhas também.

Coord. Creche: São iguaizinhas, elas são idênticas. Só muda o tom da pele. São Nenecas, iguaizinhas. Seis negras e seis brancas. E as pequenininhas também. Seis Nenecas pequenas brancas e seis Nenecas pequenas negras.

Coord. GRUPAI/UFJF: Trazendo uma coisa, só antes de você continuar por que agora eu me lembrei, no encontro passado teve uma fala, uma coisa parecida com isso de criança pequena e geralmente a gente escuta isso, “que criança pequena não tem preconceito, que isso é coisa do adulto, do mundo adulto...” Ai se a gente faz também uma leitura de que houve uma discriminação com relação as bonecas brancas, as nenecas brancas, olha ai, as crianças já estão mostrando, se foram crianças que fizeram isso, as crianças também estão colocando ali esse preconceitos por meio de “onde estão localizadas essas bonecas negras?”

Pesquisadora: E também pensar que, existem formas de respeitar a criança e ao mesmo tempo interferir trazendo para ela outros elementos, por exemplo, se foi ela que colocou a boneca ali, a educadora quando chegar, lógico que não vai mudar essa ordem, a Coord. Creche falou muito bem. Mas, por exemplo, você viu que as crianças pegaram mais as bonecas brancas, talvez você tenha como interferir como, entrar brincando, trazer outras opções em que você pega uma boneca negra para brincar.

A coordenadora da creche salienta que as bonecas foram compradas e houve a preocupação com a aquisição de bonecas na mesma quantidade para a brinquedoteca.

A segunda foto (Figura 17) analisada pelo grupo, trouxe outras perspectivas sobre um segundo espaço-ambiente da creche, a sala de leitura.

4.2.2.2 A sala de leituras

Pesquisadora: A outras fotos são a da sala de leitura e de uma outra sala. Essa aqui? É essa mesmo. Gente, é a mesma pergunta: qual o grupo étnico está representado? Qual é a segunda pergunta?

Professora: Qual a relação dessa imagem com as crianças da creche?

Pesquisadora: Qual a relação dessa imagem com as crianças da creche? Qual o grupo étnico-racial está representado? Ali é a sala de leituras.

Figura 17 – Sala de leitura.



Fonte: foto da autora, novembro de 2015.

1ª Professora: Cores variadas, né...animais...

Pesquisadora: Animais, bonecos, mas de qual País?

Educadoras: É... Estados Unidos. É, Mickey, Minnie.

Pesquisadora: Mickey, Minnie. O que remete à criança ali africana, alguma coisa africana?

Educadora: Não

Educadoras falando juntas

Coord. Creche: Fala alto professora.

2ª Professora: Estou falando que as que representam estão lá na frente.

Coord. Creche: As bonecas negras estão todas do lado de cá. Todas estão do lado de cá.

3ª Professora: É! Tem até umas que são feitas com carretel de pano?!

Educadoras falando juntas

Uma professora lembrou de algumas bonecas artesanais e dizia, com a concordância da maioria do grupo de professoras, representar mulheres negras. Então, a partir dessa colocação, buscamos as outras fotos do espaço-ambiente da sala de leitura, e encontramos as bonecas mencionadas (Figura 18).

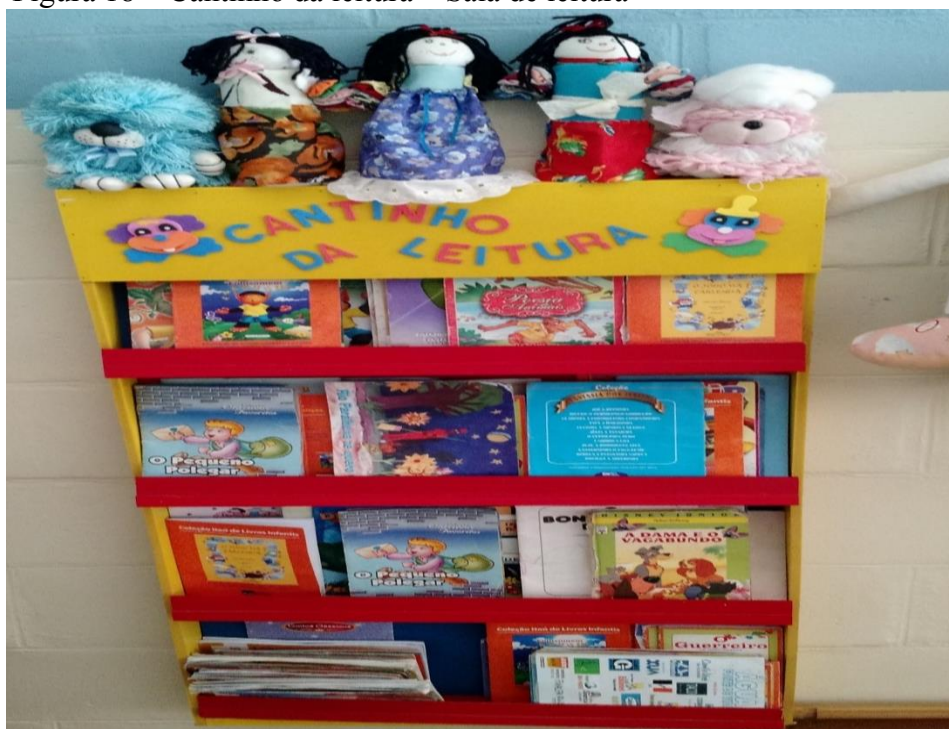
Pesquisadora: Eu tenho as fotos da sala toda, só que não consegui colocar tudo numa mesma foto. Vejamos, são essas aqui?

Coord. Creche: Olha elas aí. (Educadoras falando juntas). Aí, elas aqui, óh! Nessa foto que elas aparecem.

2ª Professora: No mesmo ambiente.

Coord. Creche: É no mesmo espaço. Sala de leituras.

Figura 18 – Cantinho da leitura – Sala de leitura



Fonte: fotos da autora, março de 2016.

A discussão apontava que as educadoras tiveram a intenção de construir bonecas de pano negras, e utilizaram a referência de panos estampados como representação. Mas, para representar a cor da pele foi utilizado pano branco. Parte do grupo continuou argumentando que aquelas bonecas eram negras.

Pesquisadora: Essa aqui?

Coord. Creche: Deixa eu ver, essa.

Educadoras falando juntas

Pesquisadora: Mas, ali elas não são negras, não.

1ª Professora: Mas, tem cabelo. Mas, tem. Nesse dia elas não deviam estar, mas, tem.

Coordenadora Creche: É um ponto para a gente observar. Fizemos bonecas negras brancas? Porque elas são negras, não. São brancas. (Educadoras falando juntas). Jurou que fez a boneca negra, mas a boneca é branca, tá gente. (Educadoras falando juntas). Elas são brancas, estão com roupas coloridas (Educadoras falando juntas).

2ª Professora: Eu ganhei, achando que elas são brancas.

Coord. Creche: Você não achou que elas são brancas, elas são brancas!

Educadoras falando juntas

1ª Professora: Mas, a história delas...

Coord. Creche: as que representam a cultura africana.

A mesma professora inicia uma fala que parecia se referir à história das bonecas. Diz: *“Mas, a história delas...”* A coordenadora da creche interrompe a fala com o argumento de que haveria, sim, uma representação da cultura africana por meio das vestimentas das bonecas: *“as que representam a cultura africana.”* A pesquisadora argumentou que ainda que houvesse uma representação da cultura africana, a população branca era a representada.

Pesquisadora: também tem brancos na cultura africana.

Coord. Creche: Também tem brancos na cultura africana, mas, a proposta não condiz com o objetivo. Elas não são negras. Porque elas não têm a pele negra, eu acho que ela fez com tecido branco, então não são bonecas negras. Quis fazer, mas não atingiu o objetivo.

Educadoras falando juntas.

A complexidade do sistema de classificação étnico-racial no Brasil aparece nesse momento do diálogo, colocando em discussão os critérios e as negociações em torno do ser ou não ser negro no país. As professoras e demais educadores argumentaram sobre as roupas, os cabelos e a história das bonecas. Contudo, os próprios relatos no decorrer dos três encontros reflexivos, apontam a cor da pele e a textura do cabelo, como um importante marcador de quem é negro na relação da creche com algumas crianças e algumas famílias. Assim, os aspectos trazidos para a discussão como argumento de que aquelas bonecas eram negras, as roupas

coloridas e as histórias vividas, não aparecem nem nos nossos registros de campo, nem nos diálogos construídos durante os encontros reflexivos como critério de classificação étnico-racial nas relações entre negros e brancos na creche.

Gomes (2006) aponta o cabelo e os sinais diacríticos do corpo, tais como cor da pele, nariz, lábios, etc. como ícones identitários. O modo como tais classificações são apresentados no espaço-ambiente também transmite informações, colaboram para a educação das relações étnico-raciais, seja para legitimar a colonialidade do poder, seja para instaurar processos de descolonização. A pesquisadora e as demais integrantes do GRUPAI/UFJF não identificaram as bonecas como negras, e sim como brancas, em função exatamente do cabelo e da cor da pele. Algumas educadoras também viam as bonecas como brancas. Como disse uma professora “*eu ganhei, achando que elas são brancas*”.

Então, uma vez colocada a situação das bonecas e do dissenso quanto à sua classificação étnico-racial, procuramos retomar a discussão sobre o espaço-ambiente da sala de leitura como um todo:

Pesquisadora: Aí voltando, qual a ligação dessa imagem com as crianças? Eu por exemplo vejo a minha...

1ª Professora: Eu posso falar uma coisa? Eu sou apaixonada pela Sala de leitura, eu acho aquela sala aconchegante. Mas o que eu vejo a princípio, batendo o olho nessa foto, o que ela me remete? Quartinho arrumadinho de criança, de bebê. Sabe aquele quartinho dos sonhos? Aí o que me lembra? Comercial de margarina. Aquelas crianças felizes, risonhas entrando na sala, brancas logicamente. Comercial de margarina mesmo. Aquelas coisas assim, mas o quê que acontece, é a creche, é a nossa creche. E o que eu vejo ali dentro correndo entrar ali feliz para pegar um livro para contar uma história? As nossas crianças. E as nossas crianças são mistas, a gente não tem um padrão de criança na creche. Então eu vejo a foto, ali sem criança nenhuma, me remete realmente ao comercial de margarina. Vai entrar uma criança loirinha com cabelo balançando para todo lado com a Minnie... Então eu já imagino isso. Mas dentro da creche não é isso que eu vejo, eu vejo as nossas crianças entrando ali, assentando naquelas almofadas pegando um livrinho, deitando com o livrinho assim lendo, de perninhas cruzadas, outros fazem questão de assentar assim para ler, outros ficam lá na estante, ali no cantinho, folheando para ver qual livro vai ler. Eu acho muito legal isso né, eles ficam em pé. Nós perguntamos: “o que você está fazendo?” E eles falam assim, “eu estou vendo qual o livro que eu vou ler” (risos) Eu acho muito legal isso, né, tipo assim, que pergunta boba que você está fazendo, né, claro que eu estou escolhendo um livro para ler, né. Aí eles ficam assim, folheando.... Então a foto, eu acho que ela não fala exatamente o que acontece, né, a gente imagina uma coisa e tem uma realidade bem, bem diferente, bem melhor do que a foto mostra.

Coord. Creche: Por isso que a gente diz que quando você vai fazer um banner, você precisa de uma foto com uma legenda. Ela tem que estar embasada teoricamente, porque só a foto não expressa aquela experiência.

A professora, com a adesão da coordenadora da creche, aponta que no dia a dia existe uma dinâmica, uma pluralidade étnico-racial que a foto não mostra. De fato, a foto foi tirada em um momento em que o espaço estava sem as crianças. Durante o período de observações de campo só fomos juntamente com as crianças no espaço de leitura, uma única vez, quando uma professora se ausentou e uma funcionária de serviço gerais assumiu a turma por um pequeno tempo. Não tivemos a oportunidade de estar com as crianças naquele espaço-ambiente em outros momentos.

Contudo, a foto mostra quais referências a sala de leituras apresenta para as crianças. Na figura 18, em que houve a discussão sobre o sistema de classificação étnico-racial, é visível que não havia livros africanos ou afro-brasileiros ao alcance das crianças e dos demais usuários na estante.

Na fala da 1ª professora a pluralidade étnico-racial da sala de leituras não está nos adereços, brinquedos e livros, mas é representada pela diversidade étnico-racial das pessoas e mais especificamente, das crianças que frequentam a creche. Então, procuramos problematizar sobre as questões que a foto trazia.

Pesquisadora: Não, não é só a foto em separado que não expressa experiência, mas a foto também expressa algumas experiências que estão ali e as outras experiências nos impedem de ver, o que está ali.

Coord. do GRUPAI/UFJF: Acho que a diferença que a Pesquisadora está querendo trazer, é a experiência entre planejamento e organização do espaço. É lógico que o espaço é dinâmico, relacional, vivenciado o tempo todo, mas alguém seleciona, localiza objetos em determinados lugares, e é nesse sentido que a criança vai aprender a significar. Mesmo que a gente coloque uma Minnie e a criança pode transformar aquela Minnie por exemplo, na mãe dela, na filha, mas enfim, eu acho que a intenção é essa.

Pesquisadora: A intencionalidade institucional.

Coord. do GRUPAI/UFJF: Estar refletindo porque que a gente escolhe a determinados objetos e colocamos em determinados locais não outros, né, o que isso diz do nosso olhar sobre a educação, a criança. Não é isso? Sem julgamento, porque é uma coisa formativa, que nos forma, todos nós somos formados...

Outras questões foram colocadas pelo grupo, sobretudo pela coordenadora da creche, quanto às condições de trabalho e sobre o fato de que todo o material presente naquela sala foi construído a partir de doações. Salientamos, então, que, sem dúvida, trata-se de um espaço bonito, aconchegante, com os materiais acessíveis para as crianças. Mas, quanto à educação das relações étnico-raciais parecia faltar elementos da cultura africana ou afro-brasileira que contribuíssem para a afirmação das crianças negras.

Pesquisadora: ter um espaço de leitura onde a criança possa deitar, sentar, interagir é interessantíssimo. Agora como ele poderia contribuir para a educação das relações étnico-raciais, aliás, ele já contribui, porque como eu estou dizendo, ele sempre contribui de alguma forma, ele sempre educa de alguma forma. Ele já educa. Mais quando ele traz a Minnie, por exemplo, a Minnie faz parte da vida das crianças, A maioria faz até festa de aniversário da Minnie então a Minnie também precisa estar ali porque ela faz parte deste cotidiano, agora, quando eu olho para ele, eu sinto que falta elementos na cultura africana, afro-brasileira. Isso também educa.

Coord. creche: Na verdade, a gente colocou elemento da cultura africana, mas, que não é, porque nós fizemos a boneca branca.

Professora: Talvez porque a gente só tinha tecido branco.

A colonialidade do poder está tão institucionalizada que parece se apresentar como o horizonte possível. De fato, quando as condições de trabalho ocorrem, sobretudo por meio de doações, o que é acentuado na fala da professora: *“talvez porque a gente só tinha tecido branco”* denuncia desigualdades nos desenhos das políticas, desigualdade no investimento e distribuição dos recursos públicos no âmbito da educação e, a desvalorização da educação de 0 a 03 anos. Nesse contexto, o desenvolvimento do trabalho ideal se torna mais difícil. Para Rosemberg (2012, p. 12), a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui-se em um subsetor das políticas educacionais e “um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais”. Para a autora, a políticas de creches fundamentadas numa perspectiva de investimentos a baixo custo sustenta e provoca a desigualdade racial, à medida em que produz educação pobre, para pobres. No Brasil pobreza e perfil étnico-raciais se convergem, ou seja, a maioria dos pobres é negra e a maioria negra é pobre.

A política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Apenas via discriminação específica contra crianças ou famílias negras? Penso que não: também via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sem dúvida, via desigualdades de idade. O efeito, por vezes acumulado por vezes em heterocronia, faz com que analisar apenas o hiato racial no acesso à creche seja insuficiente para apreender a dimensão das carências de crianças negras. (idem p. 23)

Pensar em educação das relações étnico-raciais no Brasil tem relação direta com o perfil do investimento público na creche e também na reeducação das relações étnico-raciais. O baixo investimento nas creches as tornam dependentes de doações, seja por parte das próprias profissionais ou da sociedade civil de maneira geral. Num contexto em que a colonialidade do poder está disseminada nos mais diversos espaços de realização humana, tende-se a se receber mais doações que traduzem tal modo de relacionamento étnico-racial: de bonecas brancas,

panos brancos, etc., pois trata-se de um modo de relacionamento que instaurou e que procura legitimar a população branca como referência de humanidade, do bom e do belo. De fato, as bonecas negras existentes na creche, não foram doadas; segundo a coordenadora, tais bonecas foram compradas. Até mesmo porque ainda são bonecas mais caras do que as brancas, fator que diminui as possibilidades de serem adquiridas por meio de doações.

O olhar para a dinâmica vivida pela creche pública no Brasil precisa considerar as questões que tocam nas possibilidades reais de cuidado e educação institucional de crianças de 0 a 3 anos. Problematizar sobre os fundamentos étnico-raciais que permeiam tais questões é parte necessária dos processos de mudança. Tornar práticas invisibilizadas visíveis tem a ver com a interação e o deslocamento da *pedagogia das ausências e das emergências*. Tornar evidente que o que está ausente não é um dado natural, mas uma produção de ausências, fortalece as potências existentes, mas invisibilizadas. Assim, torna-se possível fortalecer os interesses e intenções locais a partir da potência que o conhecimento produz.

Tal pressuposto se confirma no terceiro e último encontro reflexivo (06/11/2016). A primeira colocação do grupo foi sobre as novas bonecas feitas por uma professora da creche:

Pesquisadora: Queria começar assim, para conversarmos um pouco, sobre o que foi para vocês no encontro passado. Só lembrando que a Coord. Creche tinha esquecido, mas ela comentou no último encontro que íamos dar continuidade, porque nós tínhamos quatro perguntas sobre as fotos e nós só trabalhamos uma, com aquela correria de ir embora no encontro passado. E, então, a Coordenadora da creche comentou assim, “no próximo encontro em novembro continuamos com a discussão”. Então esse é o objetivo, continuarmos a discussão e fazermos um fechamento. Aí, eu queria saber de vocês, o que vocês acharam do encontro passado, da reflexão, se trouxe algum impacto para vocês ao voltar para a creche e olhar o espaço da creche, se vocês conversaram sobre isso, o que que acharam?

Coord. Creche: A professora podia começar falando, sabe porquê? Ela construiu uma contação de história em que agora de verdade ela colocou personagens pardos e negros, diferente da contação de história dela, que eram negras com a cara branca. Cadê o material? Ficou a coisa mais linda do mundo, um espetáculo! Tive que bater palma para ela. Você tem que ver, o príncipe é vermelho, a princesa é negra, o pai da princesa é branco, os irmãos da princesa são pardos. Você tem que ver que gracinha a contação de histórias que ela fez, um espetáculo.

Pesquisadora: É mesmo? E fez agora esse mês depois da reunião?

Coord. Creche: fez esse mês depois da reunião.

Pesquisadora: Um show

Nesse momento, o dissenso sobre a cor das bonecas da sala de leitura, vivido no encontro anterior, foi lembrado. A fala da coordenadora apresenta um modo de refletir sobre ele com base numa visão que naturaliza as desigualdades.

Coord. Creche: Mas, você sabe que todo mundo ficou surpreso né? Que elas eram negras, que quando eu vi, gente, elas têm o rosto branco. Para você ver que a cor da pele faz tão pouco diferença, quando a gente não tem esse olhar de ah, isso é negro, isso é branco, que eu jurava que as negras tinham rosto negro. Quando eu vi na foto que as negras tinham rosto branco, eu quase enfartei.

Como se a não percepção das ausências de referências da população negra indicasse um olhar igualitário para negros e brancos e não o seu oposto, ou seja, a legitimação dos privilégios concedidos à população branca. Perspectiva que converge com o modo como a democracia racial no Brasil é proclamada, combinando relações horizontalizadas com relações verticalizadas (SANSONE, 1994; SANTOS, 2012). Para Vieira e Vieira (2014, p. 43): “ no Brasil, a crença na democracia racial solidificou um mecanismo de racialização das relações revestido em tolerância e assimilação que, justamente por não ser evidente, cristalizou um sólido esquema de exclusão e produção de desigualdade racial. “

Por outro lado, a perspectiva de reaproveitamento de material, de ações de investimento pessoal por parte das professoras também reapareceu, porém, visualizando a possibilidade de, ainda que com a falta de recurso, visibilizar também o fenótipo negro.

Coord. Creche: Olha lá é parda, a filha do branco com o negro é parda. Olha que show!

(...)

Pesquisadora: Ela fez com pote de shampoo, olha que ideia bacana!

Coord. Creche: Olha o príncipe, olha o príncipe.

Coord. GRUPAI/UFJF: Muito bacana!

(Transcrição – encontro reflexivo de 05 de novembro de 2016)

A professora criou bonecas que retratam a pluralidade étnico-racial da população brasileira: pretas, pardas, ruivas etc. e utilizou materiais acessíveis como retalhos e potes de shampoo. Este fato fortalece os potenciais de ação e o desejo de transformação no trabalho desenvolvido na Creche Ubuntu por seus profissionais, ainda que sem recursos financeiros, desenvolveram uma atividade e percorreram todas as turmas da creche contando histórias. Assim fica a questão: que produções não sairiam desse espaço-ambiente institucional se as profissionais tivessem investimento público em suas carreiras e no material para o desenvolvimento do seu trabalho?

Coord. GRUPAI/UFJF: Muito bacana essa ideia hein, reaproveitamento.

Coord. Creche: A rainha negra que casou com o rei branco que teve os filhos pardos, e a princesa vai casar com o príncipe vermelho. Não é um espetáculo isso?

Pesquisadora: Legal! Isso é você que está contando, essa história é você quem está contando?

Coord. Creche: não, essa história quem conta é ela, (risos) quem conta é ela. Sai contando história de sala em sala.

Coord. GRUPAI/UFJF: ah, é? Você faz a contação itinerante?

Coord. Creche: nós temos um projeto de contação de história, de dois em dois meses, um grupo de pessoas passa de sala em sala contando história e depois conta a história para a família. (Transcrição – encontro reflexivo de 05 de novembro de 2016)

Durante o diálogo, uma educadora trouxe o boi-bumbá, mencionado no encontro anterior, como parte da referência afrobrasileira que pensavam estar presente na sala de leitura.

Coord. Creche: o boi bumba estava enfiado na sala de alguém aí. Que ele tinha aquelas orelhas de fita maravilhosa, alguém pegou.

-: ah lá, ah lá óh, depois da reunião trouxeram o boi-bumbá de volta. Pega ele aí Esmeralda. Ele estava escondido na sala de alguém.

Coord. GRUPAI/UFJF: que bom, gente, que bom né, porque são as produções de vocês mesmos, né?

(...)

Pesquisadora: Que legal, hein? Outro também que foi feito em um trabalho todo de reciclagem. (Transcrição – encontro reflexivo de 05 de novembro de 2016)

A professora retrata em sua fala, mais incisivamente, a falta de investimento público nas creches:

Coord. Creche: Aqui a gente trabalha muito, que a gente é pobre (risos) então, a gente trabalha muito com reciclagem. Aqui a gente tem muita criatividade, A gente da ressignificação para tudo, e mesmo se a gente fosse rica a gente ia fazer tudo. Que, é, não é uma questão de recurso financeiro, é uma questão de consciência no mundo que a gente vive

Retrata também o trabalho de reconstrução, de reinvenção e de criatividade realizado pelas professoras.

Coord. GRUPAI/UFJF: é lindo né?

Pesquisadora: Lindo mesmo, parabéns gente! E vocês sabem que eu também não tinha olhado para elas como bonecas que tinham características africanizadas, assim, a partir da reflexão que fizemos na semana passada, eu realmente, eu olhei. Vocês comentaram assim, “ah, mas ela é toda negra, só a pele que não é”, não foi? Aí, quando eu fui olhar, realmente, eu falei, ela tem outras características da cultura africana ou afro-brasileira que ficaram meio despercebidas. (Transcrição – encontro reflexivo de 05 de novembro de 2016)

Em função do tempo reduzido para os encontros (1 h à 1 h e meia), a última foto trabalhada com o grupo no segundo encontro reflexivo (figura 19), também trouxe alguns questionamentos e indagações por parte das professoras no que se refere a uma das salas de atividades. Tais discussões serão analisadas no próximo subitem.

4.2.2.3 Sala de atividades

Figura 19 – Sala de atividades, berçário II



Fonte: foto da autora, novembro de 2015.

Pesquisadora: A outra foto é do espelho, gente, essa foto, né? E aí gente, a pergunta é: “Qual o grupo étnico está representado?” Não é essa a pergunta? E a outra pergunta é?

1ª Professora: Qual a relação dessa imagem com as crianças da creche?

Pesquisadora: Qual a relação dessa imagem com as crianças da creche?

1ª Professora: É evidente, né, os bonequinhos brancos.

Pesquisadora: Os bonequinhos dos móveis são todos brancos, né? Os móveis... E não só os móveis como também o mural embaixo também é com bonequinhos brancos.

2ª Professora: É porque estamos trabalhando nesta sala esse ano e está diferente.

Ao ver a fotografia da sala (figura 19) com as figuras de crianças todas brancas nos móveis e murais, a professora comenta: “*é evidente, os bonequinhos brancos*”. A palavra evidente teve no caso uma conotação de algo que não tem como negar, que está óbvio, muito visível. A possibilidade de desenvolver práticas fundamentadas em pressupostos racistas é algo realmente incômodo numa sociedade que se conforta com a ideia, ainda que falsa, de que vivemos em uma democracia étnico-racial. Então, a professora busca escapar do enfrentamento da problemática, dizendo se tratar de uma decoração que já não existia no ano de 2016. Retomamos a questão das relações étnico-raciais, perguntando:

Pesquisadora: A é?

Educadoras falando de juntas

Pesquisadora: Então tem bonecos negros representados agora?

Coord. Creche: Não, se falar que tem é mentira, porque não tem não. Pouquíssimos ...

1ª Professora: Essa é a decoração do ano passado.

Coord. Creche: No ano passado, essa sala pertencia a outras professoras, então elas fizeram projeto de música e decoraram com esse projeto a sala. A 2ª Professora acompanhou a sala e levou as crianças com ela. A decoração não acompanhou não.

2ª Professora: Acompanhei depois que já tinha decorado.

Pesquisadora: Aí gente, olha que coisa interessante, porque, as pesquisas mostram que as discussões das relações étnico-raciais, muitas vezes ela fica como um modo pontual, não como um modo cotidiano que fica lá todos os dias, que a criança pode ver da mesma forma que vê a questão da população branca. Aí esse espaço para mim, nesse olhar que eu não conheço a história, é por isso que estamos discutindo, e a pesquisa ainda prevê um momento de entrevista, até para a gente conhecer essas histórias, que isso é necessário, você vê que ele é – como eu disse, a maioria das salas de atividades que vi o ano passado não diferenciou muito dessa configuração aqui não. Em termos de móveis estava tudo muito parecido. Na sala do berçário, da 3ª professora, não tinha móveis com bonecos, tinha alguns vidrinhos, potes que as crianças pegavam.

Quando a pesquisadora afirma que as demais salas estavam muito parecidas, somente a quarta professora redarguiu. De fato, as salas que ela participava na decoração tinham bonecos negros e brancos tanto no ano de 2015 quanto em 2016. Mas não se tratava de um perfil predominante; ao contrário, tratava-se de uma situação diferente da maioria. Assim, optamos por manter as fotos da sala de atividades da turma que acompanhamos, porque, conforme foi colocado para o grupo, as outras salas mantinham referências muito próximas.

Professora: Tinha, não sei se a Eça guardou, tinha bailarinas negras, lembram? Tinha os bonequinhos de música negros, não tinha? Agora já não existe mais. Nós temos fotos no ano passado.

Pesquisadora: Eu vou olhar depois. É como eu falei, peguei fotos da turma que eu estou acompanhando. Mas pode ter.

Professora: era o berçário meu e de uma outra professora.

Pesquisadora: Ah, da outra professora tinha! Ah, você trabalhava com a outra professora? Depois você mudou, né?

Professora: Eu trabalhava com a outra professora. Depois eu mudei de turma. Aí a sala já estava montada...

Na discussão sobre esta última foto, o grupo manteve-se mais em silêncio, olhando para a foto com um certo desconforto. Durante as leituras e releituras desta transcrição para a análise, retomamos Fanon (2005), quando argumenta que os processos de descolonização são tão violentos quanto a própria colonização, porque exigem o surgimento de um novo olhar, de uma nova pessoa. Obviamente, não tivemos a pretensão de caracterizar a curta duração dos

encontros reflexivos como um processo efetivo de descolonização ou de construção de um novo olhar. Mas, consideramos sim, se tratar de uma provocação nessa direção. E tal provocação, por si só, já instaura uma tensão que remete à colocação de Fanon.

Mediante o silêncio do grupo, a pesquisadora continua com a palavra, entendendo que era importante compartilhar outras percepções sobre aquela configuração do espaço-ambiente. A invisibilidade das crianças negras naquele espaço, marcava uma não representação, um não lugar:

Pesquisadora: Então, o que eu vejo aqui? Ao lado tem um cartaz sobre cultura africana, de um projeto que foi desenvolvido no ano de 2013. Então assim, não sei, o meu olhar na sala configurava essa questão da população branca, da referência eurocêntrica o ano inteiro, e um projeto específico, que traz a população negra, localizado ali naquele cartaz na parede. Esse espaço, para mim, estava representando um pouco isso, não está? Vocês também têm esse olhar?

Professora: Mas, é esse olhar mesmo!

Coord. Creche: É esse olhar mesmo. Tudo decorado com os loirinhos e o projeto da diversidade cultural, que não foi nem um projeto da questão africana não, foi a diversidade cultural, entender que a creche está situada em um bairro urbano com características “rural” e que a gente tem que tentar aproveitar essa característica rural dentro da creche. Então as crianças gostam de plantar, elas gostam de horta, elas gostam de animais, elas têm uma forma própria, uma linguagem própria de falar que não pode ser considerado errado, né? É uma linguagem coloquial que tem que ser respeitada. Então é um projeto que trabalha essa diversidade de culturas. Então falou-se da pessoa indígena...

Pesquisadora: Já são meio dia? Já? Nossa...

No momento da fala da coordenadora, o funcionário do espaço onde estávamos fez sinal atrás da porta apontando para o relógio e dizendo que já era meio dia. Na verdade, já havia passado de meio dia. Todos os outros grupos que estavam nas duas outras salas já tinham ido embora. A informação assustou porque ainda não tínhamos trabalhado todas as questões pensadas. Teríamos que acabar a discussão no primeiro grupo de fotos. Com isso, a fala da coordenadora da creche foi interrompida. Mas, logo em seguida, retomou:

Coord. Creche: E aí quando você vê o resultado desse projeto jogado ali, a diversidade cultural ficou o que é diverso à nossa cultura? Um cartaz da população negra! Então isso chega a doer na alma.

A expressão “*chega a doer na alma*”, deixa claro seu incômodo ao constatar aquela realidade presente no dia a dia da creche. Algo invisível do ponto de vista da criticidade, porque é algo que reproduz processos comumente presentes nos demais espaços da sociedade mais ampla, inclusive na mídia impressa e televisiva. Tais processos são apresentados como naturais.

A perspectiva de igualdade que o grupo trazia no início da discussão foi confrontada com outro olhar, agora o olhar das pesquisadoras sobre a realidade vivida. Tratava-se na perspectiva das pesquisadoras de algo visível, mas naturalizado, invisibilizado pelos discursos de igualdade sustentados por ausências de afirmação da população negra e projeção da população branca como representação de humanidade.

Nas discussões do GRUPAI/UFJF sobre as representações da população negra na creche, uma das bolsistas comentou com uma certa indignação: “como pode? A maioria das crianças são negras, mas a maioria das representações são brancas!” As bolsistas não traziam esse incômodo no início do trabalho no grupo, o que também reflete o papel da pesquisa na transformação não só dos agentes do campo de interlocução, como também a transformação dos próprios pesquisadores. Então, como a tensão permanecia e o tempo previsto para o encontro já havia se esgotado, tentamos ampliar o olhar para aquele dado, problematizando que não se tratava de uma situação exclusiva da creche, mas um problema social que também se fazia presente na creche:

Coord. GRUPAI/UFJF: Então, as contradições estão presentes o tempo todo por mais que a gente esteja atenta, alguma coisa sempre vai escapar. Porque eu digo, a Pesquisadora agora há pouco estava mexendo no cabelo, mostrando para gente, né, então algum fio vai escapar. Então, é isso, formação acho que é isso mesmo. Quando a gente sai ganhando, quando a gente tem oportunidade... sem julgamento, sem procurar culpado. A ideia é essa, todos nós estamos nisso...

Pesquisadora: Isso é um resultado de um coletivo, de um coletivo que é a creche, mas, também é uma sociedade inteira.

A coordenadora sinalizou a necessidade de dar continuidade à discussão no encontro do mês seguinte:

Coord. Creche: Gente, nós ainda vamos ter um outro momento com a Pesquisadora, o terceiro momento. Que esse assunto ainda não se esgotou. A nossa reunião de novembro vai acontecer na nossa própria creche. Então nós vamos fazer o inverso, nós vamos começar com você, Pesquisadora e depois nós vamos partir para o PPP e os cadernos de planejamento. Então nós vamos inverter a nossa lógica, primeiro a sessão reflexiva, depois o PPP e depois dos cadernos de planejamento. Lembrando que a data limite para entregar as avaliações no segundo semestre é 20 de novembro, 20 de novembro. Não é 21 nem 18.

Então, aproveitamos para lançar a proposta de modificação do cotidiano, de reconstrução:

Pesquisadora: Agora só uma coisa que eu queria deixar isso para vocês e para o mês que vem, pensando que nosso objetivo é trazer essa reflexão não pensar num projeto, mas pensar nessa coisa do cotidiano, como pensar isso... E assim,

é coisa que a gente leva para a gente, você vai olhar os seus espaços sempre com um olhar diferente.

No terceiro e último encontro reflexivo, a coordenadora trouxe colocações que demonstraram a repercussão das discussões do segundo encontro reflexivo entre as profissionais da creche.

4.3 O último encontro reflexivo: potencial de mudanças.

Coord. Creche: o que a gente tem conversado, eu falo muito com as meninas. As relações étnico-raciais não são objeto de projeto, não é isso que a lei 10.639/2003 veio falar. A lei veio falar que ela deve ser incorporada às ações nossas do dia-a-dia. Então o entendimento não é esse. Vamos fazer um projeto do navio que saiu de não sei aonde e foi... nosso objetivo não é esse. Não é isso que a gente quer. A gente quer é que no dia a dia seja valorizada a presença do índio, então nós vamos contar a história onde os personagens principais são índios, onde nós vamos trazer essas relações do dia a dia do índio e do branco. Nós vamos contar histórias onde o personagem principal seja negro, porque ele faz parte do nosso dia a dia.

A coordenadora retoma, no último encontro reflexivo, a proposição apontada nas palestras e também no penúltimo encontro de que a reeducação das relações étnico-raciais precisa acontecer no cotidiano, no dia a dia das práticas pedagógicas na creche. Continua:

Coord. Creche (continuidade): A lei quer dizer que nas nossas praticas diárias a gente assuma as nossas raízes. Então não é sair da reunião com ideias mirabolantes de projetos fantásticos para trabalhar as africanidades e trabalhar a cultura indígena não. É entender que ela tem que fazer parte das nossas praticas diárias. Então a gente tem conversado muito sobre isso e entendido isso. Que não é você fazer o projeto e botar o abacaxi na cabeça das crianças e sair mostrando para os outros. Isso não é o nosso objetivo. É nas práticas do dia a dia, é chegar na biblioteca e pegar livros que a gente tem aqui onde o personagem principal do livro, é negro.

Percebe-se, então, que houve o interesse por parte do grupo em desenvolver novas ações no âmbito da reeducação das relações étnico-raciais e que a coordenadora apontava a necessidade de se constituir ações permanentes, cotidianas. Ela trouxe em sua fala não só colocações importantes envolvendo questões ponderadas na palestra que ministramos nos dois meses anteriores e também nos dois encontros reflexivos, mas demonstrou, além disso, que possui leituras sobre a temática. Mais especificamente, sobre a lei 10.639/03.

Cabe aqui frisar que a formação de professores, tanto a continuada quanto em nível de graduação, também é parte importante nos resultados produzidos, tanto para ilustrar que há um histórico de silenciamento dos programas de formação em nível superior que implicam na ausência de conhecimentos sobre os modos como as relações étnico-raciais se estabelecem, quanto na ausência de políticas públicas locais (no caso desta pesquisa, em nível municipal) de promoção da igualdade étnico-racial no âmbito da formação das profissionais das creches públicas.

Os dados produzidos na pesquisa demonstram que quando as profissionais encontram a oportunidade de refletir sobre a problemática tendem a demonstrar maior abertura para rever práticas e propor novas ações. Uma das professoras da creche, que compunha a dupla de professoras que atuavam na sala que observamos durante o ano de 2016, era recém-formada em Pedagogia e havia realizado uma disciplina sobre relações étnico-raciais durante a graduação na UFJF. Demonstrou, portanto do primeiro ao último encontro reflexivo, e também após tais encontros, abertura e interesse pela temática.

O encontro reflexivo anterior provocou polêmicas. Já desconfiadas dessa possibilidade, indagamos ao grupo no último encontro reflexivo:

Pesquisadora: E as discussões durante e após o encontro reflexivo, o que vocês acharam? Mobilizou alguma coisa? Porque nem sempre a gente concorda com essas discussões, essas discussões são polêmicas, dificilmente todo mundo concorda, não é? Acho que quando você não concorda, você cria um processo de reflexão que possibilita mudanças até tão potentes do que quando você concorda. Quando você discorda a reflexão eu acho que fica mais potente. Porque aí você vai colocar os seus pontos de vista, vai avaliar...

Coord. Creche: Precisamos escutar o outro, mesmo não concordando com esse outro, para refletir sobre a nossa fala e o nosso pensamento.

Coord. GRUPAI/UFJF: e isso, é, essa metodologia que a gente usa, né? Do encontro reflexivo, é uma reflexão crítica, né? Então acho que não nos interessa, acho que não é o objetivo trazer coisas para serem concordadas e acatadas simplesmente. Não é isso, queremos mesmo a polêmica, né? Vamos dinamizar isso, vamos pensar juntos, porque nós, éh... que estamos num outro lugar, né? Acabamos também revendo as nossas concepções nosso modo de trabalhar né, de estudar, e vocês também tem chance de rever a prática e o pensamento de vocês.

Ao incentivar o diálogo amplo, aberto, a pesquisadora da UFJF reforça que as tensões e as reflexões, nem sempre harmônicas, fazem parte do processo de formação. Então, uma professora aponta tal perspectiva como parte importante dos processos de mudanças:

Professora: É por isso que as coisas fluem também, porque se não tem essa reflexão, não tem esse hábito de troca, as coisas não fluem, as coisas ficam ali no mesmo lugar.

Coord. Creche: Não tem crescimento.

Professora: Nem para nós, muito menos para as crianças. Porque o meio que eles crescem envolve o nosso trabalho. Eles crescem por meios próprios sim, mas tem uma mediação do educador ali.

Coord. GRUPAI/UFJF: sem dúvida

Posto mais uma vez a importância dos vários e diferentes pontos de vistas para a reflexão, para o crescimento de todos os participantes do grupo, algumas colocações foram feitas. Parte delas será apresentada no próximo capítulo, outras entendemos que ainda cabem neste capítulo, porque incidem não só na dimensão estética corpórea, mas, em mudanças na concepção e uso dos espaços físicos da creche:

Coord. Creche: eu quero muito ouvir. De verdade, quero muito ouvir! E eu já tinha cutucado isso, uma professora foi fazer o Enem não está aqui hoje. Professoras 1 e 2? Por que eu gostaria que falassem? Porque elas têm uma concepção de espaço muito madura e as fotos da sala delas não traduz essa concepção de espaço.

Nessas colocações, a *pedagogia das emergências* se torna mais palpável, a coordenadora fez colocações sobre membros do grupo, dizendo que seus modos de ver o espaço, de discutir as problemáticas estão para além do que está posto no espaço-ambientes de trabalho. Fator que corrobora para possibilidades de mudança. A coordenadora continua sua colocação:

Coord. Creche (continuação): quero muito ouvir também, a professora 3. Porque ela saiu de lá sacudindo a cabeça para a direita, para esquerda, eu acho que aquela noite ela nem dormiu, então eu acho que deve ter tido uma tempestade fantástica de conceitos, de pensamentos, eu quero ouvir. Eu quero ouvi-la porque eu adoro na reunião quando a pessoa fica assim, na próxima tem coisa para contar, então eu quero ouvir.

Em resposta à provocação da coordenadora, a professora evidenciou a importância e o impacto da formação para a educação das relações étnico-raciais na prática pedagógica:

Professora 3: tá! Olha, eu vou ser muito honesta. Nós até hoje não tínhamos trabalhado com personagens negros, a gente não tinha contação de história. O que foi abrir meus olhos, esse é o primeiro ano que eu trabalho com isso, o que foi começar a abrir meus olhos, foi a reunião, né? Que aí que eu vim na sala de leituras, perguntei para a coordenadora o que que tinha de material, o que que a gente podia usar, para eu começar a trabalhar com os meus bebês, porque até então a gente, assim, não era nem por falta de fazer, é porque a gente não via que não estava sendo feito, né?

Por outro lado, outras educadoras permaneceram em silêncio nos três encontros. Algumas demonstraram a timidez costumeira presente em todos os demais encontros reflexivos desenvolvidos pelo GRUPAI/UFJF ao longo daqueles dois últimos anos. Já outras educadoras pareciam afetadas, mas também resistentes a mudanças. Tais resistências aparentes se confirmaram no ano seguinte (2017), quando visitamos a creche no intuito de fotografar possíveis mudanças no espaço. Verificamos que em alguns espaços-ambientes a referência eurocêntrica normativa permaneceu em murais de decoração da sala (figuras 20, 21 e 22).

Figura 20 – Sala de atividades, após os encontros reflexivos.



Fonte: foto da autora, maio de 2017.

Em painéis sobre o tempo na sala de atividades:

Figura 21 - painel sobre o tempo – sala de atividades, após os encontros reflexivos.



Fonte: foto da autora, março de 2017.

Nos registros de regras de convívio da turma de uma terceira sala:

Figura 22 – combinados – sala de atividades, após os encontros reflexivos.



Fonte: fotos da autora, março de 2017.

Em paralelo a estas imagens, houve transformações no espaço, tais como a retirada de alguns *banners* e a presença de fotografias de pessoas negras e brancas, com cabelos crespos etc. Retiradas de jornais e revistas (figura 24, 25 e 26), assim como fotografias das próprias crianças nas paredes do pátio.

Figura 23: mural na parede do pátio da creche, após os encontros reflexivos.



Fonte: foto da autora, março de 2017.

Ainda é predominante a imagem de pessoas brancas nas fotografias, o que salienta que outras formações e ações precisam ser implementadas. Há resistências no processo de implementação da lei 10.639/03 que precisam ser melhor discutidas e estudadas. Tais resistências foram contempladas também na fala da coordenadora no último encontro reflexivo:

Pesquisadora: Hum, bacana! E ninguém discordou? Duvido!

Coord. Creche: Discordou, porque eu tenho avaliações que eu falei assim, Jesus! Então me conta, saia desse corpo que esse corpo não te pertence. Então e teve avaliações extremamente críticas, discordando da minha postura, da postura da Coord. do GRUPAI/UFJF, da postura da Pesquisadora, pessoas que se sentiram extremamente ofendidas, aqui é o momento de falar gente.

Alguns profissionais se recusaram a participar do último encontro reflexivo sobre a temática:

Coord. Creche: A gente está percebendo que nem todas as pessoas vieram hoje. Tem pessoas que não estão aqui nessa discussão, algumas porque tiveram compromisso, outras porque não quiseram fazer parte dessa discussão. É um desejo, eu não quero estar, eu não quero falar sobre isso. Eu não posso obrigar a pessoa a estar aqui nesse momento de reflexão. Ela vai ficar aqui, emburrada, com má vontade, escutando as coisas, enquanto conversamos, reforçando os preconceitos internos dela, porque ela não quer ouvir aquilo naquele momento.

Voltamos à Gomes (2011), para quem a *pedagogia das emergências* traduz um modo de olhar e de agir no tempo presente com vistas a antecipar e fortalecer as possibilidades futuras. As mudanças com vistas à afirmação da população negra que aconteceram precisam ser enfatizadas, ainda que comecem a aparecer de maneira tímida. As pessoas que compreenderam a efetiva necessidade de mudança precisam ser fortalecidas. Partimos do pressuposto de que num contexto de posturas emancipatórias, que se querem democráticas em luta contra posturas de resistência, é preciso dar visibilidade às mudanças de modo a serem potencializadas.

A *pedagogia das emergências* envolve um campo de expectativas sociais perante o futuro em que as políticas de ações afirmativas, dentre as quais, salientamos a lei 10.639/03, atuam na confluência dos saberes políticos, identitários e estéticos.

uma tendência de futuro e sobre a qual é possível maximizar a probabilidade de esperança de uma verdadeira democracia racial em relação à frustração de continuidade da desigualdade racial e do racismo. A meu ver, é possível perceber, as propostas de ação afirmativa como confluência de saberes identitários, políticos e estéticos, uma consciência antecipatória e o inconformismo perante uma carência de relações mais humanas e democráticas existentes entre negros e brancos no Brasil. A superação da carência social, econômica e política causada pelo racismo é colocada pelas

ações afirmativas como possibilidade e como projeto e, por isso, está no campo das expectativas sociais. (GOMES, 2011, p. 147)

Assim, entendemos ser necessário manter viva as diversas possibilidades de luta pela garantia da verdadeira democracia racial no Brasil. Novas imagens começam a fazer parte do espaço-ambiente da Creche Ubuntu. Novas práticas pedagógicas também.

Figura 24 – janela da sala da secretaria e coordenação da creche, após os encontros reflexivos.



Fonte: foto da autora, março de 2017.

Figura 25 – mural exposto no pátio, após os encontros reflexivos.



Fonte: foto da autora, novembro de 2016.

Uma das professoras comentou em entrevista que a questão da falta de recursos traz impactos sobre as possíveis mudanças. Ela implementou, no ano de 2017, uma ação em que as crianças levam para a casa uma boneca negra que identificou como a sua boneca predileta

(Figura 27). Tal boneca foi comprada com recursos próprios, dentro das condições que dispunha naquele momento.

Figura 26 – boneca negra, turma de dois anos.



Fonte: foto da autora, março de 2017.

Assim, acreditamos que as marcas visíveis e invisíveis das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu vão se configurando na busca por transformações que garantam o direito dos bebês e das crianças estabelecerem relações positivas e afirmativas com seus próprios corpos, mas também com limites e resistências. No decorrer das discussões apresentadas neste capítulo, outra questão perpassou quase todos os momentos de fala em situações diversas: a cor da pele e o cabelo crespo das crianças e também de algumas professoras. Então, trabalharemos tal item no próximo capítulo.

5. A ESTÉTICA CORPORAL NEGRA: ESPAÇO-AMBIENTE DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

A condição do negro no Brasil só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu.

Guerreiro Ramos

O objetivo do presente capítulo é analisar as discussões produzidas nos três encontros reflexivos sobre a temática da educação das relações étnico-raciais desenvolvidos na Creche Ubuntu, de modo a compreender como o espaço relacional (FORNEIRO, 1998) educa as relações étnico-raciais. As entrevistas realizadas sete meses após os referidos encontros também compõem as análises. Os diálogos entre educadoras, seus pares e pesquisadoras são apresentados por meio de categorias.

O foco do estudo são as marcas étnico-raciais visíveis e invisíveis no espaço-ambiente durante a pesquisa de campo, no período compreendido entre setembro de 2015 a novembro de 2016 e entre maio e agosto de 2017. O capítulo é composto por transcrições dos três encontros reflexivos, fotografias do espaço físico da creche e uma nota de campo das observações na creche.

Não identificamos nas demais notas de campo situações com viés étnico-racial. Assim, as observações de campo, de modo geral, funcionaram na pesquisa como um instrumento por meio do qual estabelecemos proximidade com os profissionais e produzimos conhecimentos empíricos das dimensões funcional, relacional e temporal dos espaços/ambientes (FORNEIRO, idem), conferindo maior segurança e respaldo às nossas discussões nos três encontros reflexivos e nas entrevistas.

A estética corporal negra se apresentou como uma das categorias de análise, mostrando-se como o instrumento mais potente de reeducação das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu e que estabelece contraponto ao padrão estético branco predominante. Tal fator nos motivou a escolher a epígrafe desta seção em que Guerreiro Ramos apresenta a situação étnico-racial no Brasil como uma problemática de estética que afeta não só a população negra, mas também a população branca.

Para Gomes (2006, p. 33), o racismo, a discriminação e o preconceito étnico-racial que incidem sobre a população negra ocorrem em decorrência de um pertencimento de ancestralidade africana “expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo” que é conjugado com sinais inscritos no corpo. Diz a autora, “esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar. Além disso, são vistos como marcas de inferioridade” (idem).

No desenvolvimento da pesquisa não pensávamos em abordar a estética do corpo como perspectiva central dos processos de educação das relações étnico-raciais. Focalizávamos as marcas visíveis e invisíveis no espaço-ambiente a partir de aspectos externos ao corpo, tal como abordado no capítulo anterior e também aqueles aspectos presentes em outras pesquisas na interface educação infantil e relações étnico-raciais – a distribuição dos afetos (OLIVEIRA, 2004); a literatura infantil (ARAÚJO, 2011); os projetos desenvolvidos (QUEIROZ, 2011), as imagens, o silêncio (GONÇALVES, 1985), as injúrias raciais (CAVALLEIRO, 2000), as brincadeiras (SANTOS, 2005) etc.

Os dados construídos a partir das vozes das profissionais da Creche Ubuntu é que nos exigiram dar maior atenção à temática, sinalizando, principalmente, para a potência do cabelo crespo nos processos de educação étnico-racial.

A problemática envolvendo a estética corporal negra e a branca, mais especificamente o cabelo, esteve presente nos três encontros reflexivos e foi mencionada nos relatos e discussões de quase todas as professoras. Em suas falas encontramos tanto a reiteração do cabelo liso como referência de beleza e do crespo como referência de feiura, como o seu contraponto, a afirmação por parte de outras educadoras da mesma creche do cabelo crespo como belo.

Este fator nos permitiu perceber que há na Creche Ubuntu uma dinâmica educacional que mescla práticas pedagógicas de cuidado e educação emancipatórias, de afirmação da estética negra e, por conseguinte, promotora de relações étnico-raciais mais horizontalizadas em diálogo com outras práticas que reproduzem padrões estéticos hierárquicos.

5.1 O padrão estético corporal como meio de educação das relações étnico-raciais.

A questão orientadora das reflexões construídas nos três encontros reflexivos foi exposta por nós no primeiro e retomada no segundo: “como vocês (profissionais da instituição) veem a educação das relações étnico-raciais no espaço-ambiente da Creche Ubuntu?” A maioria das

situações relatadas pelas educadoras apresentou ações, reações e apreciações em torno do cabelo.

Já no início da discussão do primeiro encontro reflexivo²⁹, mais especificamente, na primeira fala, a professora narra uma situação que vivenciou na Creche Ubuntu envolvendo o cabelo de duas crianças.

Coord. GRUPAI/UFJF: Então eu acho que a ideia é essa, que possamos conversar sobre a temática. Ninguém aqui tem uma formula mágica. Nossa intenção é problematizar essa temática de forma colaborativa. Respeitando-nos uns aos outros, as diferentes opiniões, conseguimos pensar de forma coletiva, acho que a ideia é essa, não é Pesquisadora?

Pesquisadora: Exatamente. Nós podemos aqui concordar, podemos discordar. Essa é uma discussão que traz muitos posicionamentos diferentes. Acho que esse é o espaço para conversarmos. Como vocês pensam essas questões lá na Creche Ubuntu?

Professora: Então, aconteceu uma situação que eu já tinha passado por ela, mas até então não tinha identificado como racismo. Eu tenho duas crianças na creche e uma delas tinha um problema capilar. E agora o cabelo dela está crescendo. Está crespo né, ele está crescendo crespo, mas, vai ficar muito bonito o cabelo dela. E tem uma outra menina que tem o cabelo extremamente liso, mas que também é muito bonito o cabelo dela. E aconteceu ali uma situação que veio no meu pensamento enquanto a Pesquisadora estava falando. (...) a menina do cabelo liso estava com ele solto, ela normalmente não solta, mas neste dia ela foi com cabelo solto, e o cabelo dela é muito bonito, realmente chama atenção. Então qualquer movimento que fazia o cabelinho a atrapalhava comer. Quando se abaixava, o cabelo ia na canequinha que eles estavam lanchando. Aí ela ficava incomodada com o cabelo. Então, enfim, eu fui lá e preendi. Peguei o cabelo dela e fiz uma trança. Na verdade, era só para segurar. E a situação foi o seguinte, as pessoas que estavam elogiando o cabelo dela - eu ouvi, não vi realmente quem falou, mas eu ouvi o comentário, “Só prendeu porque todo mundo estava elogiando”.

O padrão estético de beleza branco, *eurocentrado*, aparece no relato da professora por meio da admiração por parte dos adultos ao cabelo de uma criança, por ser considerado muito bonito, liso, e à rejeição de que tal cabelo pudesse ser preso ou trançado. A própria professora afirma por duas vezes que o cabelo é bonito por ser extremamente liso: 1. “*tem o cabelo extremamente liso, mas que também é muito bonito o cabelo dela.*”; 2. “*o cabelo dela é muito bonito, realmente chama atenção.*” Segundo ela, outros adultos presentes também

²⁹ Como mencionado no capítulo metodológico, esse encontro aconteceu no dia 10 de setembro do ano de 2016, após uma palestra feita por mim sobre a educação das relações étnico-raciais na educação infantil seguida de outra com a Pro^a. Miriam Avillar, integrante do GRUPAI/UFJF.

demonstraram a admiração pelo cabelo liso solto, ao reprovar a trança feita pela professora, “*Só prendeu porque todo mundo estava elogiando*”. A professora continua:

Professora (continuação): “Fez trança no cabelo da menina, um cabelo liso desse precisa fazer trança? Prende o da outra, que está com o cabelo todo para cima, deixa o dela que está bonito”. Aí, eu ouvi aquilo. Eu estava servindo a canequinha. Aí liguei, percebi, que estava falando daquela situação. (...) E continuei servindo a canequinha, e passou, eu não fiquei com aquilo na cabeça, passou mesmo. Mas enquanto eu estava servindo, alguém foi lá e soltou o cabelo da menina que estava de trança, o cabelo que eu prendi. Quando eu voltei e fui entregar as canequinhas ela já estava com o cabelo solto. Aí, eu entendi que realmente era dela que estavam falando. (...). Então, quando você falou de racismo que eu entendi e falei, gente, essa foi uma situação de racismo! Eu não tinha me ligado nesse fato! Só vê a beleza do cabelo da menina! Queria ver o cabelo solto! Mas, por que o dela não poderia ficar preso? Por que não poderia ser uma trança? (...) e a menina gostou! Aquele cabelo não estava incomodando mais. Mas as pessoas ao redor, (...) se incomodaram com a situação e viram aquilo ali como uma agressão àquele cabelo bonito.

O incômodo com a trança foi provocado, conforme o relato, exatamente pelo fato do cabelo ser liso e, portanto, não seria necessitado de trança como o cabelo crespo da outra criança. Este sim, aparece como aquele que deveria ser preso, trançado. A trança assume a conotação de prisão. Diferente dos valores assumidos por muitas famílias, muitos negros e negras no Brasil, na África e no mundo em que a trança tem uma função estética valorativa. (GOMES, 2006)

Segundo Queiroz e Otta (2000, p. 60), “a percepção e as expectativas que uma pessoa tem de outra, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis, condicionam, pois, o modo como os indivíduos se posicionam no processo interativo”. O fato da professora ser negra também parece ter influenciado as reações ao trançado do cabelo liso. Se a professora tivesse uma estética corporal semelhante à da menina com os cabelos longos e lisos, a avaliação de suas intenções ao trançar o cabelo da criança assumiria outros contornos. Será que haveria o comentário: “*só prendeu porque todo mundo estava elogiando*”?

Para Guerreiro Ramos, tanto o negro quanto o branco brasileiro vivem uma patologia social gerada pela busca do padrão estético europeu. Segundo Barbosa (2006, p. 223), na perspectiva do autor “tratar-se-ia de uma situação típica de ‘colonialismo interno’ de base racialista, conforme tratada, recentemente, por exemplo, pelo sociólogo Aníbal Quijano, em termos de ‘colonialidade do poder’.”

Para Sousa (1983, p. 29), “é a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio”. A estética branca europeia em todas as suas dimensões, com ênfase na dimensão corpórea, foi projetada historicamente no Brasil, como ideal a ser alcançado, sobretudo na primeira metade do século XX, cujos debates nacionais entre alguns intelectuais, já mencionados no capítulo teórico, voltavam-se à construção da ordem e do progresso a partir do modelo europeu. As perspectivas de descolonização ou, lutas contra hegemônicas do período estão mais visíveis a partir dos seus desdobramentos na atualidade, ainda não tinham condições de se impor como nos dias atuais (GONÇALVES E SILVA, 2000). Assim, as políticas públicas na primeira metade do referido século voltaram-se à construção de uma nação alicerçada na colonialidade do poder (QUIJANO, 2010). Para Guerreiro Ramos (1954, p. 23):

Este fato de nossa psicologia coletiva é, do ponto de vista da ciência social, de caráter patológico, exatamente porque traduz a adoção de um critério artificial, estranho à vida, para a avaliação da beleza humana. Trata-se, aqui, de um caso de alienação que consiste em renunciar a indução de critérios locais ou regionais de julgamento do belo, por subserviência inconsciente a um prestígio exterior.

Na situação relatada pela professora o cabelo extremamente liso é legitimado não só como bonito, na expressão e na ação de um adulto não identificado por ela que a criticou por trançá-lo, mas também, como uma referência universal de cabelo belo, na medida em que lança o cabelo da outra menina como feio. Não obstante, alguém se incomodou com o fato daquele cabelo liso estar preso e rapidamente desfez a trança.

A maioria das crianças e profissionais da Creche Ubuntu são pretos e pardos, tendem, assim, a não ter o cabelo extremamente liso, usando-os na maior parte do tempo, alisados ou presos por tranças ou “buchinhas”. A exemplo do que ocorre na sociedade brasileira de modo geral, exaltaram neste relato uma estética que não é naturalmente predominante nos adultos e nas crianças.

Para Gomes (2006, p. 21), é dessa zona de tensão que “emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço”.

De acordo com Aníbal Quijano (2010, 1996) a adoção de padrões estéticos eurocêntricos reflete as marcas da colonialidade do poder. Porque, o eurocentrismo não é exclusivo dos europeus ou dos dominantes do capitalismo mundial, mas do conjunto daqueles educados sob a sua hegemonia.

Para o autor (2010), o principal instrumento de perpetuação da lógica eurocêntrica enquanto modelo epistêmico e estrutural, foi a construção da categoria mental raça. Em Gomes

(2006), Fanon (2005) e Guerreiro Ramos (1954) a ideia de raça e, por conseguinte, o racismo perpassa uma perspectiva estética que tem no corpo o seu suporte ideológico. Como aponta Fanon (2005, p. 142), “é na corporeidade que se atinge o preto”.

Munanga (2004) diz ser o racismo um conceito social fundado no corpo, por meio do estabelecimento de supostas relações intrínsecas entre as diferenças morfobiológicas de grupos humanos a caracteres intelectuais e morais. Assim, as vertentes que marcaram historicamente o racismo contra a população negra no Brasil, conforme abordado no capítulo teórico/conceitual dessa tese, seja a vertente monogenista, a poligenista, ou o racismo científico (GUIMARÃES, 1999; SCHWARCZ, 2000) tiveram por principal referência, a atribuição de códigos e de leituras raciais do corpo.

O colonizador europeu, trazia supostamente nas marcas do corpo branco as referências de evolução e desenvolvimento a serem alcançadas. As virtudes, a humanidade, a raça mais evoluída, divinizada, dona da beleza e da perfeição era a branca. O colonizado africano e afro-brasileiro trazia, supostamente, no corpo negro, os vícios, a intelectualidade inferior, a submissão, a subalternidade, a sub-humanidade, a degradação moral, o mal, a feiura.

Costa (1983, p. 04) caracteriza tais processos como marcados pela “brancura”.

A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico, ou, mais precisamente, racial. (...) a brancura transcende o branco. Eles – indivíduo, povo, nação ou Estados brancos – podem ‘enegrecer-se’. Ela, a brancura permanece branca. Nada pode macular esta brancura (...) O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a ‘humanidade’.

Assim, o Brasil vive historicamente uma tensão entre os padrões estéticos reais, negros, brancos, indígenas, miscigenados e um desejo de branqueamento ou da brancura. Esta última entendida pelo autor não como uma questão pigmentar, ou como a pessoa de pele branca, mas sim como uma adesão psicológica e política a um padrão estético que correlaciona perfeição e superioridade a um ideal projetado como sendo o branco europeizado. Embora a brancura não possa ser confundida com a pessoa branca, a colonialidade do poder a fundiu à noção de perfeição, belo e evolução, projetando-a no europeu.

Segundo Dávila (2006, p. 47), Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde no Brasil na primeira metade do século XX, dirigiu, em 30 de agosto de 1937, uma carta a Oliveira Vianna, um dos principais intelectuais daquele período, dizendo: “Como será o corpo do homem brasileiro, do futuro homem brasileiro, não do homem vulgar ou inferior, mas do

melhor exemplar da raça? Qual a sua altura? O seu volume? A sua cor? Como será a sua cabeça? A forma de seu rosto? A sua fisionomia? ”

O referido Ministro, de acordo com Dávila (idem, p. 48) havia encomendado uma estátua do “Homem Brasileiro” para ornamentar a entrada do novo prédio do Ministério da Educação e Saúde que deveria representar o fato de que a “educação pública tornaria os brasileiros brancos e fortes”. Entretanto, o escultor Celso Antônio esculpiu a figura de um homem caboclo, de raça mestiça e barrigudo. Ou seja, representava tudo que o Ministro juntamente com os intelectuais “brasileiros de saber e de poder” (MUNANGA, 2004, p. 10) esperavam que o Brasil deixasse para trás. Já se delineava naquele contexto a tensão entre o brasileiro ideal e o brasileiro real. Esta tensão tinha sua expressão máxima no corpo.

De acordo com Khulmman Jr. (2000), naquele mesmo período, havia no interior do Ministério da Educação e Saúde, uma “Divisão de Amparo à Maternagem e à Infância” responsável por estabelecer normas para o funcionamento de creches e pré-escolas. Assim, as creches também estavam imbuídas dos propósitos de formação da identidade nacional, alicerçada nos valores europeus, sofrendo influência também do valores norte-americanos.

Na Creche Ubuntu, em específico, a relação com essa estética corpórea apresenta nuances que envolvem as lutas contra hegemônicas, cuja historicidade viabilizou a oficialização de políticas de promoção da igualdade racial nas últimas décadas no Brasil, tal como a lei 10.639/03, mencionada no PPP da instituição e as DCNERER/2004. Também apresenta leituras do corpo que traduzem repercussões atuais de fragmentos das perspectivas e políticas educacionais alicerçadas no racismo científico e estrutural dos finais do século XIX e início do século XX. De acordo com os estudos na interface educação infantil e relações étnico-raciais (Trinidad, 2011; Oliveira, 2004; Cavalleiro, 2000) tais perspectivas ainda influenciam, significativamente, os cuidados e educação de bebês e crianças, embora as práticas antirracistas já se mostrem presentes (SANTOS, 2005; QUEIROZ, 2011).

Para Guerreiro Ramos (1954), tanto o negro quanto o branco brasileiro vivem conflitos existenciais pela adoção de um padrão estético exógeno europeu que leva à rejeição da estética local e regional brasileira em busca de um ideal projetado pela colonialidade. Munanga (1988), assinala que tais perspectivas forjadas para fins de supremacia econômica da Europa sob os demais povos do mundo, embora hegemônicas, sofrem embates, pela presença de lutas contra hegemônicas, como a própria negritude, como uma reação, um movimento negro de afirmação e reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros.

Para Gomes (idem) o cabelo é um ícone identitário que revela modos de relacionamentos étnico-raciais individuais e coletivos, inclusive tal perspectiva de negritude em

que se busca reafirmar a beleza da estética negra. Assim, o cabelo, enquanto elemento do corpo, assume por meio das leituras e práticas culturais, uma função estética que traduz éticas. Modos de relacionamento com a educação das relações étnico-raciais nem sempre conscientes.

Na continuidade do seu relato sobre suas vivências na Creche Ubuntu, a professora, expressa a naturalidade com que as relações são tratadas e ao mesmo tempo, uma mudança de visão ou desnaturalização:

Aí quando você falou de racismo que eu entendi e falei, gente, essa foi uma situação de racismo, eu não tinha me ligado nesse fato (...) então, eu achei muito interessante, a gente passa por situações que a gente não percebe como a Coordenadora da creche falou, já está assim, tão natural no nosso dia a dia. (encontro reflexivo, 10 de setembro de 2017)

Em concordância com a afirmação de que são situações já naturais, no dia a dia, a coordenadora da creche referenda:

Coord. da Creche: Está entranhado nas nossas veias.

Professora: Isso, está tão entranhado que a gente não percebe.

Professora: De forma coloquial, quando a gente se sente no direito de falar assim, “olha a cor da orelha...olha lá, o cabelo é ruim...”

Educadoras falando junto.

Na perspectiva adotada na pesquisa não se trata de situações naturais, mas naturalizadas. Já que parecer “natural” é uma estratégia de legitimação da colonialidade do poder. Diz Quijano (2010, p. 75): “*naturaliza* as experiências dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las parecer *naturais*, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de serem questionadas.” (grifos do autor).

O mercado da estética e sobretudo, o mercado midiático, lança e reitera os padrões estéticos brancos eurocêntricos de beleza numa perspectiva de homogeneização e universalidade que se retroalimentam como naturais. As lutas negras, sobretudo aquelas situadas no campo de valorização da estética do cabelo crespo, tem tensionado cada vez mais, esse mercado a se modificar, sob o risco de perder uma parcela cada vez mais significativa de consumidores.

Não obstante, os elogios ao cabelo liso presentes no relato da professora não se configuram como um problema, ou como uma situação de preconceito ou discriminação racial. A tensão é provocada pela manutenção de um padrão de beleza idealizado que não representa a realidade da maioria ou da quase totalidade das pessoas e da vida que se vive. Assim, todos

os que se comportam segundo tal hegemonia, brancos e negros, passam a estabelecer uma relação conflituosa com a sua própria aparência e com a aparência dos outros, de recusar a estética natural em busca de atingir a estética projetada como ideal, como o sonho.

As leituras construídas sobre os cabelos lisos, cacheados, crespos etc. no contexto de uma sociedade estruturada na perspectiva da colonialidade do poder e, por conseguinte, sob base racistas, influenciam o comportamento individual (GOMES, 2006). Assim, os processos educacionais sustentados sob tais parâmetros contribuem para a construção de embates, conflitos sociais e também individuais relacionados à rejeição, aceitação, ressignificação e até mesmo na negação do pertencimento étnico-racial.

Gomes (2006, p. 211) aponta em suas pesquisas que, mesmo diante do cuidado familiar de apresentar a criança bem penteada, cuidada e arrumada, a família não consegue evitar que “a criança negra deixe de ser alvo das piadas e dos apelidos pejorativos”. A questão é complexa. Envolve tensões construídas por um padrão estético outro, distante da realidade da maioria dos brasileiros, que legitima possibilidades e restrições.

Nesse contexto, podemos pensar a configuração do espaço relacional da Creche Ubuntu, no âmbito da perspectiva trabalhada por Sansone (1996) e mencionada no capítulo teórico/conceitual desta tese, sobre áreas moles e áreas duras das relações étnico-raciais.

As áreas moles são classificadas pelo autor como domínios em que as relações étnico-raciais são fluidas. Ser negro não dificulta, não representa obstáculos. Já as áreas duras envolvem prestígio, retenção ou mobilidade social e padrões de beleza. Nas áreas duras, quanto mais próximo do padrão estético predominante, maior a possibilidade de empregabilidade, de receber elogios, de ser qualificado como belo, etc. Quanto mais distante, maiores as tensões. As áreas duras tendem a conceder preferências ao sujeito branco. (SANSONE, 1996)

A referida professora é negra e convive com seus colegas de trabalho, negros e brancos, numa relação amistosa, horizontal. Todos utilizam-se dos mesmos espaços de trabalho, crianças sentam-se juntas na mesma mesa, conversam, brincam, brigam etc. Localizam-se, assim, nas áreas moles das relações entre brancos e negros, relações horizontalizadas. Porém, quando um padrão estético hierarquizado é posto em condição de igualdade ou tratado de modo inverso ao previsto, as áreas duras aparecem.

Assim, poderíamos dizer que em um mesmo espaço-ambiente educacional existem áreas moles e áreas duras de relacionamento étnico-racial. As áreas moles, camuflam, silenciam, fragmentam, cordializam as áreas duras. Parece-nos que a educação das relações étnico-raciais se faz num jogo contínuo entre esses dois campos de relacionamento étnico-racial: áreas duras

e áreas moles. As áreas moles são visibilizadas, como a relação predominante, a pretensa igualdade. As áreas duras são naturalizadas e, por conseguinte, tornam-se invisíveis.

No relato dessa professora, prender o cabelo extremamente liso da criança e deixar o cabelo crespo solto, foi visto como um agravo. Nesse momento, a diferença, a hierarquia foi verbalizada. A professora exprime na continuidade do seu relato:

(Continuação): Trançasse o da outra que estava com o cabelo para cima! Na verdade, não estava para cima, estava solto, mas, o termo usado foi esse “estava com o cabelo todo para cima”, ele não estava para cima, estava penteadinho, mas está crescendo crespo.

Enquanto o cabelo liso foi reiterado como belo, que deve se manter solto, visível, o cabelo crespo foi posicionado como “aquele para cima”. Diante da estética eurocêntrica em que os cabelos descem, aquele cabelo que vai para o alto, que fica para cima é o feio, o que deve ser preso. Relembremos o começo da fala da professora, quando apresenta os cabelos de ambas as crianças com a afirmação de que o cabelo crespo ficaria bonito: “*Eu tenho duas crianças na creche e uma delas tinha um problema capilar. E agora o cabelo dela está crescendo. Está crespo né, ele está crescendo crespo, mas, vai ficar muito bonito o cabelo dela.*” A professora diz que o cabelo vai ficar muito bonito, ou seja, ainda não está. Inicia o relato dizendo que a menina tinha um problema capilar, o que traz implícito uma explicação pelo fato do cabelo crespo estar solto e curto.

Por outro lado, ao falar da beleza do cabelo liso, apresenta a palavra “também está bonito”, ou seja, demonstra achar ambos os cabelos bonitos, só que um já é e o outro vai ficar. A expressão “*vai ficar*” parece se referir, no caso, não à textura, mas ao tamanho do cabelo, já que explica que ele está crescendo – “*agora o cabelo dela está crescendo. Está crespo né, ele está crescendo crespo*” – o que também traduz parte do padrão estético branco de cabelo não só liso, mas também comprido.

A professora faz uma crítica à visão restrita que a educadora ou grupo de educadores tiveram naquele momento, já que se detiveram na beleza do cabelo liso e comprido e quase se esqueceram da criança, dona do cabelo. Não perceberam que houve uma satisfação por parte da menina ao conseguir se alimentar mais livremente com o cabelo preso.

A trança, enquanto referência estética fortemente relacionada ao cabelo crespo, foi posicionada como indevida não só na fala como também na ação. Enquanto a professora continuava servindo as crianças, alguém desfez a trança, soltou o cabelo que ela havia prendido.

Já o cabelo crespo foi mencionado como merecedor de ser preso, porque estava “todo para cima”.

A ideia de que alguns cabelos precisam ser presos também se fez presente em um registro de campo feito por uma das bolsistas (29 de junho de 2016); ou seja, três meses antes do primeiro encontro reflexivo sobre a temática da educação das relações étnico-raciais em que, referindo-se a professoras de um dos berçários, faz o seguinte registro:

Ela levou as crianças no solário, colocou a menor delas sustentada por travesseiros, em cima de um pano no chão. As outras sentaram por de volta. Ela então despejou diversas latinhas de molho de tomate. As crianças começaram a brincar de empilhá-las e bater uma nas outras. Um dos bebês ficava brincando de arrancar o mato do chão, a educadora vendo que ele estava colocando na boca, correu para tirar, continuou de olho, enquanto ela voltava a arrancar a grama do chão. A criança apoiada nos travesseiros sentiu sono e foi levada para o berço. A educadora ficou na porta da sala para ficar de olho nos dois ambientes.

Uma outra educadora que estava na mesma área comentou sobre uma menina do Berçário II que não gostava que penteasse o cabelo dela, que era só elas pegarem o pente para ela começar a chorar, e continuava chorando até que acabasse de pentear, mas que mesmo assim elas penteavam, que tinha que “domar” aquele cabelo todo.

Nesse trecho, mais uma vez, aparecem os dois domínios, as áreas moles e as áreas duras. As crianças estão tendo as mesmas oportunidades de desenvolvimento do ponto de vista do uso funcional e temporal dos espaços. Há um convívio harmônico entre crianças e professoras. Todas tiveram a oportunidade de ir para o solário e todas estavam sob o olhar cuidadoso da professora. Mas, dependendo da textura, do caimento, comprimento etc. alguns cabelos podem ficar soltos, outros não, precisam ser “domados”. A ideia de “domar” o cabelo tem relação direta com esse padrão eurocêntrico idealizado.

As imagens visíveis nas paredes internas da creche ao final do ano de 2016, quando finalizávamos o último encontro reflexivo, também estabelecem relações de ruptura, em paralelo à permanência do padrão estético branco eurocêntrico. Mesclavam a presença de bonecos estilizados brancos e negros, o que corrobora com a ideia de que, o espaço-ambiente materializa ao mesmo tempo em que influencia práticas pedagógicas, perspectivas e visões compartilhadas pelos que o integram.

As imagens dos bonecos brancos predominavam (Figura 27 e 28), em contraponto ao quantitativo real de crianças brancas e negras. Nas palavras da coordenadora da creche durante o primeiro encontro reflexivo: “*só 32% das nossas crianças se declaram brancas!*” Contudo, ter imagens de bonecos negros nos *banners* e nas portas de alguns dos ambientes da creche,

ainda que em quantitativo menor que o de imagens brancas, é um dado significativo e favorável aos processos de reeducação das relações étnico-raciais.

Figura 27 – Portas de salas de atividades.



Legenda: (a) Porta da sala de leituras; (b) Porta da sala de atividades 3 anos III; (c) Porta da sala do berçário I.

Fonte: fotos da autora, novembro de 2015.

Em todas as imagens, mesmo naquelas que apresentavam crianças negras, o cabelo era “penteado”, “domado” e não apresentava o cabelo crespo solto, em seu aspecto natural, “para cima” ou trançado. Mantendo o padrão de cabelos lisos ou com cachos baixos.

A creche representa para as crianças e para os bebês um espaço de socialização que amplia suas relações para além do ambiente da família. A noção de que há cabelos que podem ficar soltos e lisos e outros que precisam ficar presos ou serem alisados, “domados”, educam as relações étnico-raciais, sinalizando para possibilidades e restrições a partir das marcas raciais do corpo e mais especificamente nestes registros, a textura dos cabelos.

Figura 28 – Banners de projetos desenvolvidos.



Fonte: fotos da autora, novembro de 2015.

As apreciações estéticas verbais, gestuais e práticas sobre o cabelo tem relação direta com o corpo, com a pessoa. Os modos de apreciação sobre ambos os cabelos, liso e crespo, educam para o olhar a si mesmo e aos outros. É uma educação estética e ética. Assim, não somente o cabelo é adjetivado de modo positivo ou negativo, a pessoa é afetada. Bebês, crianças e adultos são afetados em sua integridade, na garantia do direito de estabelecerem uma relação positiva consigo mesmos e com seus pares. Numa sociedade de base racista, o estético é indissociável do político.

Muitas dessas vivências, seja de modo afirmativo, seja de rejeição à estética negra vão marcar profundamente a criança, suas trajetórias de vida pessoal, educacional, profissional etc.

Gomes (2006) ao realizar uma pesquisa etnográfica sobre homens e mulheres adultos cabelereiros e clientes de quatro salões de beleza especializados no cuidado de cabelos crespos em uma capital brasileira³⁰, identifica que as trajetórias de vida, incluindo as escolares, tanto na infância, quanto na adolescência foram marcadas pelos modos como seus cabelos eram vistos e tratados pelos outros, com ênfase no ambiente escolar. Este aparece na pesquisa da autora se contrapondo de modo positivo ou negativo às maneiras com que as famílias se relacionam com tal estética.

³⁰ Cidade de Belo Horizonte/MG

Nos diálogos construídos durante os encontros reflexivos a responsabilidade pelos modos com que as crianças se relacionavam com a cor da pele e com os cabelos crespos oscilava entre o espaço-ambiente da família e o espaço-ambiente da creche. No desenrolar dos encontros nota-se o deslocamento da discussão da centralidade inicialmente dada a família, para as práticas desenvolvidas na própria creche e seus impactos no relacionamento das crianças consigo mesmas e com seus pares. Abordaremos tais questões no próximo subitem.

5.2 Quem educa para o padrão estético? A creche ou as famílias?

No primeiro e segundo encontro reflexivo, as discussões voltavam-se principalmente para relatos de vivências pessoais das próprias educadoras, sobretudo, aqueles envolvendo os cabelos crespos. Assim tentávamos reconduzir a discussão para o foco inicial de trabalho, as relações étnico-raciais no espaço-ambiente, porque ainda não tínhamos compreendido o corpo, sobretudo o cabelo crespo como parte dos recursos de educação étnico-racial na creche.

Nesse contexto, logo após acolher mais um relato de vivências pessoais, e refletir de forma breve sobre ele no grupo, buscamos retomar a discussão sobre o espaço-ambiente, lançando novamente a pergunta: *“você pensam uma relação com o espaço com essa discussão étnico-racial?”* A pergunta provocou o grupo e tivemos várias vozes falando ao mesmo tempo, tornando difícil a compreensão das discussões. Foi quando, a coord. da creche disse em tom mais alto, de modo brincalhão, para a coord. GRUPAI/UFJF: *“dá um microfone para ela.”* Não havia microfones na discussão, essa expressão foi utilizada para dizer que a professora que estava falando precisava falar mais alto. Com isso, o grupo se silenciou para ouvi-la

2ª Professora: Então, eu estou passando por um momento de transição. É de cabelo mesmo, sabe?! Mas, eu vejo isso como algo familiar. Eu percebi isso, né? Minha mãe sempre teve cabelo liso, e, é difícil! Até porque, para ter o cabelo natural é difícil, o começo! Meu cabelo já está metade cacheado e metade liso. Eu não consigo cortar meu cabelo! Eu estava até conversando com a professora sobre isso, essa semana.

3ª professora: E eu ofereci para passar tesoura! Né?

2ª professora: É difícil! Eu não consigo me ver antes porque eu comecei a alisar o meu cabelo com 11 anos. Então, nem sei como é meu cabelo, sabe?! E vejo que as minhas primas têm essa dificuldade de aceitação no delas por causa da mãe também, e tal. Então, eu tomei essa decisão por eu ser uma referência para a minha prima. Só que está sendo interessante para mim, porque ao mesmo tempo que eu vejo que vai ficar bonito, eu não tenho coragem de assumir tudo agora. Eu tenho esse medo ainda. Sabe, eu não sei

como cuidar do meu cabelo. Eu já vi tanto vídeo! Já conversei tanto com essa menina coitada (referindo-se à Aline França)! Porque você é minha referência aqui, para mim na creche.

3ª professora: Eu também não tinha cabelo crespo. (...) quando eu cortei o meu cabelo, ele estava saudável e grande. Estava aquele cabelo, vamos dizer assim, ditado pela sociedade, que acha bonito o liso. O bonito é estar liso, né?! Então, eu tomei a decisão de deixar realmente natural. (...) então, assim, tive que trabalhar muito dentro de mim isso para primeiro eu poder me aceitar. Quando isso aconteceu, fui lá e passei a tesoura! Fiquei com um dedo de cabelo. Hoje em dia ele já cresceu. Sofri muito preconceito, sim, porque as pessoas chegavam na minha cara e falavam: você ficou horrorosa com esse cabelo! O seu cabelo ficou muito feio! O seu cabelo era tão bonito, porque que você fez isso? (Encontro reflexivo, 10 de setembro de 2016)

Ao serem questionadas sobre o espaço-ambiente das relações étnico-raciais na creche, as professoras trouxeram os seus corpos, mais especificamente o cabelo, como uma questão a ser refletida. Nas primeiras leituras das transcrições dos três encontros reflexivos parecia-nos se tratar de uma fuga ao tema ou uma sinalização de pouco conhecimento ou reflexão sobre a questão proposta. Porém, com o amadurecimento das leituras e nos diálogos com autores que fundamentam teoricamente esta tese, pudemos perceber que os modos como a discussão sobre o cabelo se desenvolveram denotava realmente pouco conhecimento e oportunidades restritas de reflexão sobre a problemática. Mas também estabelecia relação com as bases, com a centralidade sobre a qual as relações étnico-raciais operam no Brasil, o corpo enquanto elemento histórico, social e cultural.

Nogueira (2006) diz que no Brasil o preconceito é de marca. Ou seja, mantém como critério de diferenciação e de juízos de valor dos grupos étnico-raciais, os traços diacríticos do corpo, principalmente a cor da pele e a textura do cabelo, associados a posições de prestígios ou desprestígios na pirâmide social. O corpo que lê e é lido culturalmente situa-se, então, como o primeiro espaço-ambiente de ação e realização na vida.

Assim, a relação entre mito da democracia racial, racismo, corpo e cabelo (GOMES, 2006) aparece nos conflitos relatados por uma das professoras com relação a aceitação/rejeição do próprio cabelo em sua estética natural, crespa, negra. Quando a questão sobre as relações étnico-raciais no espaço-ambiente da Creche Ubuntu reapareceu, a professora não só retomou o tema sobre a tensão cabelo crespo/cabelo liso, nesse caso mencionando, a sua situação “pessoal”, como situou a questão no âmbito familiar.

Outra professora relata ter passado por conflitos parecidos no processo de afirmação da sua estética negra por meio do cabelo crespo solto, adereços, adornos, turbantes, etc. Só que situa a problemática no âmbito da sociedade. Diz: *“estava aquele cabelo, vamos dizer assim, ditado pela sociedade, que acha bonito o liso. O bonito é estar liso, né?!”* Ao se apresentar

cotidianamente com uma estética negra, sua aparência trouxe uma dinâmica para a creche que também aparece na fala da 2ª professora, quando diz: *“porque você é minha referência aqui, para mim, na creche.”*

As influências do corpo negro esteticamente afirmado por parte da professora nos processos de educação das relações étnico-raciais se mostrou significativo para os processos de educação das relações étnico-raciais. Assim, construímos uma subcategoria para falar dos desdobramentos causados com a afirmação dessa estética corporal negra na creche que será apresentada no próximo subitem.

No relato de ambas se evidencia conflitos íntimos com uma estética capilar que envolve os modos históricos de relacionamento com o corpo negro e, também, da negação social dele. Diz da 2ª professora: *“porque ao mesmo tempo que eu vejo que vai ficar bonito, eu não tenho coragem de assumir tudo agora.”* O padrão estético branco foi uma imposição que não lhe possibilitou conhecer as possibilidades estéticas do seu próprio corpo negro. Relata: *“eu não consigo me ver antes porque eu comecei a alisar o meu cabelo com 11 anos. Então, nem sei como é meu cabelo, sabe.”*

A exigência do cabelo sempre “domado” também parece ter se feito presente em sua vida. Inicialmente para esta professora tal conflito tem origem no seio familiar. Ela relata: *“mas, eu vejo isso como algo familiar. Eu percebi isso, né? Minha mãe sempre teve cabelo liso, e, é difícil!”* Também apresenta suas primas como vivenciando a mesma situação, pelos mesmos motivos: *“vejo que as minhas primas têm essa dificuldade de aceitação no delas por causa da mãe também.”*

A falsa ideia de que vivemos em uma democracia racial no Brasil lança para a esfera da vida pessoal, particular e, por conseguinte, familiar, questões cuja origem e desdobramentos são de cunho mais amplo, social, cultural, político, educacional e histórico. Uma dessas questões são as interdições e as possibilidades estéticas de apresentar o cabelo real.

Tais interdições são mais exigentes e severas com os pretos e pardos, ou seja, com a pessoa negra. Mas o cotidiano das relações no Brasil também demonstra que parte significativa da população branca tem dificuldades de assumir o próprio cabelo, lançando-se no mercado cosmético, nas químicas de alisamento, escovas progressivas etc.

As áreas moles das relações étnico-raciais (SANSONE, 1996), em que a presença negra é tão aceita e fluida quanto a presença branca, permite sustentar o mito da democracia racial, dando invisibilidade ao racismo naturalizado. Trata-se de modos de dizer, sem a presença de palavras que as pessoas que não se submetem à imposição do padrão estético branco são vulneráveis a práticas do preconceito e da discriminação racial. Seria somente a dimensão

familiar, o cabelo liso da mãe, que levaria a referida professora a não ter inicialmente a coragem de retirar a parte alisada do seu cabelo e assumir a parte crespa?

Outra professora sinaliza por meio de relatos de sua própria história algumas dessas tensões, ao exprimir: “*sofri muito preconceito, sim, porque as pessoas chegavam na minha cara e falavam: você ficou horrorosa com esse cabelo! O seu cabelo ficou muito feio! O seu cabelo era tão bonito, porque que você fez isso?*” Refere-se não só a reação das pessoas à sua textura capilar, como também ao padrão imposto quanto ao comprimento do cabelo: “*Então, assim, eu fiquei com um dedo de cabelo.*”

A partir dessas vivências a professora não situa a problemática na família, mas na sociedade. Diz: “*Quando eu cortei o meu cabelo, ele estava saudável e grande. Estava aquele cabelo, vamos dizer assim, ditado pela sociedade, que acha bonito o liso. O bonito é estar liso, né?!*” Ao deslocar a problemática da exclusividade dada à família em comparação às colocações da 2ª professora, também não a situa na creche, parece afirmar por meio da expressão “sociedade”, as relações sociais de modo geral vivenciadas por ela fora da Creche Ubuntu.

Porém, em outros momentos de sua fala, já no segundo encontro reflexivo, situa o contexto familiar como o desencadeador da prática do preconceito racial e traz o questionamento sobre como abordar a discussão com as famílias.

3ª Professora: era isso que eu ia perguntar. Nós trabalhamos isso dentro da creche de uma forma diferenciada e tudo, mas, e quando isso já vem de casa? Isso não está certo, não acontece na creche, mas a criança se volta para a Educadora e fala: “o seu cabelo é feio”, mas, isso vem de casa. (Encontro reflexivo, dia 08 de outubro).

Outra colocação sobre a postura familiar, envolvendo a estética do cabelo:

4ª professora: aqui, aconteceu uma coisa na minha sala. A Clarice tem pele branca. Ela é bem clarinha, só que o cabelo dela é aneladinho. Então, eu e a professora já começamos a deixar o cabelo dela anelado. E a mãe dela está querendo amarrar o cabelo dela. Ela quer ficar com o cabelo solto, cacheado e a mãe dela não quer deixar, quer o cabelo da Clarice amarrado. Eu falei com a mãe, deixa que a gente cacheia, fica bonitinho, todo cacheadinho. Mas, a mãe não quer. Então, quando eu estava saindo eu vi a Clarice brigando com a mãe dela que quer o cabelo cacheado, e a mãe amarrando o cabelo da menina, desesperada, no ponto. Aí, ficou toda descabelada coitada, porque a mãe dela desfez os cachos, né. (...) (Encontro reflexivo, dia 08 de outubro)

Quando a discussão toca as famílias, várias colocações perpassaram a problemática do cabelo crespo, mas também envolve a discussão da cor da pele:

5ª professora: porque infelizmente, lá na Creche Ubuntu os pais são bem difíceis de lidar, de falar, de dar orientações. Então, eu queria saber como que a gente pode passar isso para os pais que não querem entender e aceitar a cor dos filhos, como que a gente faz para lidar com isso? (Encontro Reflexivo, dia 10 de setembro).

Percebe-se por parte desta professora a preocupação com o preconceito e a discriminação étnico-racial manifesta na postura de familiares que, em sua perspectiva, não entendem e não aceitam a cor da pele dos filhos. Demonstra, inclusive, o interesse em aprender modos de lidar, falar e orientar os pais. Deseja mudanças. Então, sinalizamos a possibilidade do trabalho com projetos.

Pesquisadora: Essa ideia de construir uma abordagem das relações étnico-raciais junto às famílias é boa. Podemos montar um projeto. Porque eu acho que uma abordagem pontual, acho que não resolve. Você pode ter abordagens pontuais dentro de um projeto, aí pode funcionar bem. Mas uma ação pontual, isolada, você comenta hoje, depois daqui a três meses de novo, ou, não comenta mais, dificilmente vai ter efeito.

A proposta foi prontamente acordada e referendada pela coordenadora da creche que trouxe o exemplo da palestra que havia acontecido minutos antes, em que foi feita uma abordagem conceitual sobre as relações étnico-raciais na educação infantil e a palestrante fez um relato de experiência sobre o projeto de afirmação da identidade negra que desenvolve já há alguns anos em uma pré-escola da rede municipal de educação.

Coord. da creche: tivemos um exemplo muito claro. O projeto da Miriam está mostrando de forma muito clara como que elas trabalharam com as famílias de forma sistemática. Foi um projeto sistemático porque você não pode obrigar família a fazer parte da discussão. Mas, você pode convidar e a partir do seu olhar, você mobiliza ou não a família. Não é uma obrigatoriedade, é uma conquista. (...)

Referendando as colocações que consideramos extremamente pertinentes por parte da profissional. Comentamos:

Pesquisadora: se for significativo para criança, ela vai levar as falas, as experiências. Seguindo o exemplo dado pela Coordenadora da creche, do projeto da Chiquita, a criança ficou tão envolvida com a Chiquita, a boneca, que comoveu os pais. Chamou atenção dos pais por causa do movimento daquela criança. Precisa ser sistemático. (...)

Seguindo na mesma direção, a coordenadora deu um exemplo de outros projetos já desenvolvidos na Creche Ubuntu com outras temáticas que a princípio provocaram a resistência

por parte dos pais, mas depois, os familiares foram entendendo e hoje interagem, se envolvem com a proposta. A quinta professora trouxe outras ponderações que acrescentaram informações importantes sobre as suas preocupações:

5ª professora: sei disso tudo. Sei que é difícil, mas, temos que trabalhar, temos que mobilizar a família mesmo. Mas, assim, eu quis dizer que eu tenho um caso. Tenho uma criança que por mais projeto que a gente faça, por mais conversa que a gente tem com a mãe, ela não consegue, não sei.

6ª professora: Ela chega lá e chama “Chita”. A criança não atende mais a mãe pelo nome, só atende por “chita”.

Pesquisadora: A mãe só a chama de “chita”?

Coordenadora da creche: Agora a gente vai mudar essa mãe? Não vai! Essa mãe que tem que se mudar. É a primeira criança dela na creche. Não falta diálogo com a família. Eu já sentei, já conversei, aí a mãe disse que é um apelido carinhoso. Eu já falei: “ não é carinhoso, porque quem escuta acha que você discrimina sua filha”. A mãe diz: “mas, lá em casa todo mundo a chama assim. ” Eu disse: “então tem que partir de você, que é a mãe dela, de chama-la pelo nome. ”

Percebemos, então, que havia, naquele caso, um enfoque na busca de mudanças com relação à injúria racial. Aquela mãe, de alguma forma, chamava sua filha de “macaca” durante todos os momentos de interação na creche. Já que a palavra “chita” tem no contexto local da cidade essa conotação. A preocupação da professora e as reações do coletivo da creche, inclusive da própria coordenadora, voltavam-se para a eliminação da injúria racial e, não, necessariamente, para uma perspectiva de combate, por meio da criação de novas ações de afirmação da estética e identidade negra. Entendemos que a afirmação da população negra precisava acontecer, de modo a possibilitar outras vivências à criança.

Pesquisadora: mas, nesse caso, se a menina tem essa referência na família, é necessário pensar o que a creche pode fazer para possibilitá-la vivenciar outras referências. Porque também não podemos pensar que nós somos a verdade para família. A família também tem os seus hábitos. Nesse caso, é preciso pensar em ações sistemáticas, projetos mesmo. Aí, é que essa criança precisa de outros repertórios para construir a sua identidade, suas concepções. O fato dela ter uma mãe que a chama “chita” não significa que ela vai ser traumatizada, depende do modo como ela vai se relacionar com isso, concepções que ela vai ter ao seu redor. E a creche pode ter um repertório diferente, para ela poder construir outras opções.

Percebemos, pelo contexto, na postura das professoras e no tom de voz que havia um embate de poder. A mãe buscava afirmar sua autoridade de mãe perante à creche pela via do embate. Ao perceber a reprovação das professoras, reiterava a discriminação racial já naturalizada nos hábitos familiares. Então, a pesquisadora da UFJF buscou refletir nessa direção:

Coord. GRUPAI/UFJF: E entender também que o nome da criança foi dado pela família. É o primeiro nome que a família deu. Porque me parece que há, nesse caso, uma arena de disputa entre creche e família. A creche quer o nome oficial e a família insiste no apelido. Eu acho que é justamente mostrar para família quem deu esse nome, Cynthia, foi a própria família, porque aí você também vai desconstruir isso sem entrar nesse campo de disputa, mas, no campo de devolver, de deixar presente que a família deu um nome bonito. Assim, ao invés de convencer, de criticar, fazer esse movimento de acolhimento do primeiro nome.

Essa perspectiva de acolhimento em detrimento do convencimento e do embate trouxe uma nova visão para o contexto e, possivelmente, uma direção para o problema daquela situação de injúria racial no contexto da creche. A Coordenadora referendou que se tratava, sobretudo, de um embate e de que a proposta de pesquisa poderia ser uma solução ao trazer uma outra informação:

Coord. da creche: Quando ela chega na coordenação, ela nunca se referiu a sua filha como “chita” e eu sei que na porta da sala ela fala. Mas, já aconteceu de eu estar na porta da sala de um dos berçários, quando ela foi buscar a criança. Ali, ela não chamou a criança de “chita”. Ela falou com a professora o nome da filha. É da personalidade dela, sim. Porque essa é a maneira dela se impor. Ela sente a necessidade de transgredir, de desafiar. Mas, ela só desafia quando você dá espaço para ela. Você vê que ela não me desafia. Não chega perto de mim gritando, porque quanto mais alto ela fala, mais baixo eu falo. Eu falo assim, não estou entendendo o que você está falando? Como é que é? Então, é o jogo do contrário. Nesse caso, você está valorizando o negativo.

O contexto da fala demonstra que a Creche Ubuntu combate injúrias raciais, apelidos pejorativos, já que nesse caso, possivelmente de modo inconsciente, viu esse recurso, a injúria racial, como uma maneira de “*transgredir*”, como colocado pela coordenadora.

A injúria racial e os apelidos depreciativos não foram presenciados na rotina da creche em nenhuma das observações de campo, tanto nos registros feitos pela pesquisadora quanto aqueles feitos pelas outras três bolsistas do GRUPAI/UFJF. Nas entrevistas a perspectiva de não aceitação da injúria racial também aparece. Uma educadora disse: “*nesses 10 anos de trabalho nas creches da AMAC, seja na posição que ocupo hoje de auxiliar administrativo, seja na posição que já ocupei de auxiliar de serviços gerais, nunca presenciei qualquer xingamento, ou fala preconceituosa, isso não tem.*”

Outro relato envolvendo a família aconteceu também no primeiro encontro reflexivo (10/09/16), uma das educadoras comentou que uma criança integrante da creche, que recebe na

pesquisa o codinome de Laurinda, tem dificuldades em se assumir como preta e de aceitar que algumas das pessoas de quem gostava na creche, como a própria educadora, eram pretas. De acordo com as educadoras da creche tal situação tem a ver, sobretudo com a família:

Educadora: (...) eu tive também uma experiência aqui na creche, uma garota de dois aninhos está realmente encantada comigo. Só que, o que acontece – esse é um pensamento meu, né – por ela falar muito sobre mim em casa, alguém deve ter perguntado quem é a tia e em algum momento deve ter me descrito como: “ah, aquela pretinha!” Alguém deve ter falado dessa maneira, só que aí, a menina disse que não, que eu não sou pretinha.

Pesquisadora: Por que você chegou a essa conclusão?

Educadora: Sabe, por conta de que a mãe veio falar para mim: “tia, a Laurinda não nos permite falar que você é preta. Então tem que falar que é morena!” Ela brigou porque falaram: “não, a tia é pretinha!” Ela falou – “não, não”! E começou a chorar. Então, após esse diálogo com a mãe, eu conversei com a Laurinda, eu falei assim: “você ficou triste de falarem que a Tia Cleide é preta?”. Aí, ela não falou nada. (...)

As crianças, desde muito pequenas, já fazem atribuições étnico-raciais sobre si e também sobre o outro, sejam adultos e crianças. A pesquisa de Trinidad (2011), sobre a auto e heteroidentificação étnico-racial com crianças em período pré-escolar apontou que os principais atributos utilizados por elas para se auto definirem e definirem os outros são a dupla cor da pele e cabelo.

Trinidad (2011) pesquisou crianças entre 4 e 5 anos. Em 2012, Fúlvia Rosemberg já sinalizava que no âmbito das pesquisas na interface relações étnico-raciais e educação infantil os bebês são duplamente discriminados.

Laurinda, aos dois anos de vida, já vive conflitos étnico-raciais quanto à identificação étnico-racial e, por conseguinte, na sua relação com os outros. Demonstra já fazer associações entre cor da pele e beleza. Já verbaliza o conflito entre o que é colocado como belo e a contradição entre tal padrão e o seu afeto por pessoas que se encontram fora dele.

Na continuidade do relato, a educadora diz perceber que a dificuldade de Laurinda em reconhece-la como preta tem a ver com a percepção que a menina vem construindo de que o “preto é ruim” que se contrasta com o carinho que sente pela educadora. Relaciona-se também a não aceitação de sua própria cor.

Educadora: (...) aí, no dia seguinte eu conversando com a Laurinda, aí realmente eu percebi que como ela realmente gosta muito de mim, ela não pode. Se o preto é ruim, entendeu, o preto é ruim. E ela é moreninha, a família dela é toda moreninha! Então, quer dizer, eu estava até conversando com o Fábio. Falei com ele, você está conseguindo observar, é porque o preto é ruim, então você não pode gostar. Então, se ela gosta de mim ela não pode falar que

eu sou preta. Como ela é moreninha também, não pode falar. Porque a família também não pode falar. Porque eles não são, eles são bem fechadinhos, só os cabelos são lisos. Então, o que acontece? Como eles não podem falar que são brancos, eles falam que são moreninhos. Então, assim, eu percebi isso. Tenho conversado muito com ela para realmente mudar esse conceito e ela realmente ver que é legal, que pode falar, se deve! Então, assim, eu achei bastante interessante.

Reitera-se no relato da educadora a relação entre estética e ética. Laurinda gosta dela e por isso a educadora não pode ser preta, porque ser preto para a menina está associado a algo ruim. A textura do cabelo parece influenciar sua classificação como morena. Tal classificação seria a solução, um escape do ser preto. Ser moreno seria, então, a forma encontrada de relacionar-se bem consigo mesmo, com seus familiares e com as demais pessoas de pele preta de que gosta e, que por isso, não podem ser categorizadas como pertencentes ao “grupo de pessoas ruins”. A dupla cor da pele e cabelo crespo são, assim, mobilizadas para a auto e heteroidentificação.

A professora de referência da turma de Laurinda em entrevista (08/ 2017) fez a seguinte menção à postura que Laurinda assumia no ano anterior (2016):

Professora: Eu nunca vi na minha sala atual. Essa sala de crianças de 03 anos que estou esse ano, eu nunca vi nenhuma situação de preconceito. Na minha sala do ano passado tinha.

Pesquisadora: tinha?

Professora: tinha.

(...) Tinha a Laurinda, que este ano está com professora, nas suas interações com o Sammy. Ela falava: “você é preto!” Quando ele fazia alguma coisa que não era do agrado dela, ela falava: “você é preto!”

Pesquisadora: É mesmo?

Professora: É! Ela falava isso. Eu e a Outra professora presenciamos mais de uma vez, porque eu comentei, vamos ver, vamos observar porque a gente não sabe porque (inaudível).

Pesquisadora: Acho que foi ela que a educadora comentou, uma vez, que ela falava que a educadora não era preta.

Professora: É! Ela não se aceitava, não falava que era preta. Ela falava que era moreninha. É ela mesma. Uma vez falei com ela: “Eu sou negra!”. Ela falou: “não, você é moreninha!”

A cor da pele preta assume para Laurinda valor pejorativo. Ser preto é ruim. Assim, chamar o seu par, Sammy, de “preto” era, no contexto, uma reação às vezes em que ele entrava em conflito com ela, às vezes em que ele era “ruim”. De acordo com Gomes (2006), o corpo pode ser considerado como um signo que marca assimetrias e desigualdades de poder. É na cultura que “o homem e a mulher aprendem a hierarquizar o corpo: bonito, feio, lábios grossos,

lábios finos, cabelo liso, cabelo crespo. É por meio da cultura que as relações entre povos e grupos específicos dentro de uma sociedade ganham sentido político” (idem, p. 260).

É por meio do corpo lido pela cultura, enquanto espaço-ambiente de ação, expressão e realização pessoal e coletiva que se fundamenta a percepção de si e dos outros (GOMES, idem). De acordo com a autora para muitos negros e negras o estar no mundo apresenta-se primeiro no plano da rejeição para depois passar por uma ressignificação. Essa parece ser a situação vivenciada pela menina Laurinda. Aos dois anos, momento inicial de construção de sua identidade já produz ou reproduz falas negativas relacionadas ao fato de ser preta. Diz a professora: *“Ela não se aceitava, não falava que era preta. Dizia que era moreninha.”*

De acordo com Sansone (1996, p. 166) o sistema de classificação étnico-racial no Brasil reflete os conflitos e as negociações em torno da cor e, em geral, as várias formas através das quais a ideologia racial é vivenciada nos diversos grupos e instituições sociais. Nas palavras do autor

reflete tanto a conjuntura socioeconômica quanto o desenvolvimento da identidade negra e os discursos oficiais sobre as relações raciais do Estado, da Igreja Católica, dos políticos e, o que é sempre mais importante, os discursos da indústria do lazer, do turismo, da mídia e das ciências sociais. Estas agências se apresentam não somente como receptoras de símbolos étnicos, mas também como manipuladoras de uma parte dos símbolos utilizáveis na criação da identidade étnica, aos quais podem conferir status.

A perspectiva do autor corrobora com as contribuições da professora no primeiro encontro reflexivo quando aponta que a educação das relações étnico-raciais acontece não só na creche ou na família, mas no meio geral em que as crianças vivem.

Pesquisadora: Então, assim, eu queria ouvir vocês. O que vocês acham? Essa situação assim, por exemplo, da Laurinda o que vocês pensam disso?

Professora: A forma com que ela, Laurinda, lidava?

Pesquisadora: Não só a Laurinda, mas no contexto geral como vocês pensam nisso?

Professora 2: Porque eu acredito que nem tanto assim creche e família. A família pode ter uma porcentagem em relação a essa questão do preconceito. Pode ter, mas acho que o meio.

Coord. GRUPAI/UFJF: O meio que você está dizendo é o quê professora?

Professora: Os ambientes em que ela convive. Porque ela não convive só com família e só com a creche. Ela tem convívio com outras pessoas e não sabemos como que chega para ela. Realmente dentro da sala ela não aceita que falemos que alguma coisa é preta. Ela fala, não tia, moreninho! Então, eu pergunto, porque? Ela fala, porque preto é feio! Preto não pode! Aí, eu venho trabalhando com ela que preto não é feio, que preto é bonito! Mas, eu penso que o meio também é muito importante! Porque isso tem que ser observado.

Professora: Eu acho que assim, alguém pode ter falado com preconceito sobre uma pessoa em uma foto, por exemplo, e os pais colocaram para ela que aquilo era errado, que não poderia ter preconceito contra outra pessoa, pode ser também.

Educadora: Porque a mesma menina, Laurinda, diz que o pai dela a chama de nega Juju.

Coord. Da creche: Porque ninguém nasce amando ou odiando uma raça a gente aprende amar e odiar uma raça, e isso vem do meio em que a gente convive e dos espelhos que a gente tem em casa.

A Coord. GRUPAI/UFJF pergunta: *“o meio que você está dizendo é o que?”* Nesse momento, a professora reitera que a ideologia racista permeia vários ambientes e pode envolver diversas maneiras de relacionamento, diz: *“os ambientes em que ela convive. Porque ela não convive só com a família e só com a creche. Ela tem convívio com outras pessoas e não sabemos como que chega para ela.”*

Já a 1ª professora e uma outra educadora situam a problemática no âmbito familiar. A professora apresenta a possibilidade da família de Laurinda estar atuando contra o preconceito e a discriminação étnico-racial: *“alguém pode ter falado com preconceito sobre uma pessoa em uma foto, por exemplo, e os pais colocaram para ela que aquilo era errado.”* Outra educadora coloca em questão tal possibilidade quando sinaliza que o próprio pai da criança a chama de nega Juju: *“Porque a mesma menina, Laurinda, diz que o pai dela a chama de nega Juju.”*

A coord. da creche cita uma frase de Nelson Mandela, reafirmando que o comportamento de Laurinda não é intrínseco, reflete aprendizados: *“porque ninguém nasce amando ou odiando uma raça, a gente aprende amar e a odiar uma raça”*. A profissional coloca-se como percebendo a problemática de modo similar, como uma situação que acontece tanto na família quanto na sociedade mais ampla: *“e isso vem do meio em que a gente convive e dos espelhos que a gente tem em casa”*. Ao se posicionar na discussão, não só nesse momento como no decorrer dos debates, mostra-se afetada e implicada.

As professoras e as educadoras da Creche Ubuntu, participantes da discussão, demonstram conceber as relações étnico-raciais como educadas, aprendidas, seja por meio da família, seja pela sociedade mais ampla. Por outro lado, a participação da creche enquanto instituição educativa nos processos de educação das relações étnico-raciais foi pouco mencionada. Mais especificamente, foi mencionada pela coordenadora em alguns momentos, dentre os quais destacamos:

Coord. da creche: Então somos nós que chamamos a atenção das nossas crianças para os defeitos físicos, para a cor da pele. Você vê uma criança brincando, ela nunca fala para você que a boneca com a qual está brincando não tem perna. Ela age com as bonecas com pernas ou sem perna, sem braço

de modo igual. Somos nós que começamos a identificar com elas: “não, essa boneca não. Pega outra que essa não tem perna. Essa boneca não, pega outra porque essa está encardida! Não, essa está amarelada! ” Somos nós que educamos o olhar deles. É com a nossa convivência que eles aprendem amar e a odiar. E nós estamos sendo educadores para ensinar o que?

Pesquisadora: Então, Como vocês veem isso? O que vocês estão ensinando?

Coord. da creche: E é isso que a gente quer ouvir de vocês. Você deu um exemplo da Laurinda. Quanto a isso o que você está fazendo? Você não pegou uma lista de livros de história?

Professora: Eu iniciei uma atividade sobre contação de histórias com o livro no projeto, o livro do gato preto. Tive a intenção de fazer preto para mostrar que o preto é bonito, tanto quanto o branco. Eu trabalho todas as cores! Na nossa sala tem uma boneca preta. Eles adoram a boneca. Eu consigo trabalhar de várias formas. Não vou te falar uma por que não é só essa que a gente trabalha a gente trabalha de todas as formas e sempre pontuando tudo aquilo.

Para Gomes (2006, p. 265) as relações de aceitação ou rejeição vão depender das trajetórias de vida, dos processos de inserção social, da possibilidade de convivência em espaços onde a estética e cultura negra são vistas de maneira positiva. “Desencadeia-se a partir daí um processo de construção da autoestima, do ver-se a si mesmo e ser visto pelo outro. ”

As discussões sobre a educação das relações étnico-raciais transitaram, no primeiro encontro reflexivo, em torno da injúria racial e das relações conflitivas com o cabelo e a cor da pele. Ambas situações foram problematizadas pelas participantes ora como originadas no contexto familiar, ora construídas no âmbito da sociedade de modo geral.

As profissionais da Creche Ubuntu buscam apresentá-la como um lugar onde a injúria racial não é aceita e dever ser trabalhada. Contudo, tal postura educacional aparece nos relatos no plano individual em detrimento de um plano coletivo. As participantes falam das ações desenvolvidas na primeira ou na segunda pessoa do singular, “eu” ou “você”. Assim, presenciamos no decorrer do subitem, diálogos como:

Pesquisadora: Então, Como vocês veem isso? O que vocês estão ensinando?

Coord. da Creche: E é isso que a gente quer ouvir de vocês. Você deu um exemplo da Laurinda. Quanto a isso o que você está fazendo? Você não pegou uma lista de livros de história?

Professora: Eu iniciei uma atividade sobre contação de histórias com o livro (...).

Em outra situação, outra professora: “*então, assim, eu percebi isso. Tenho conversado muito com ela*”. A perspectiva de ação individual em detrimento de uma ação institucional é uma característica que também tem predominado nos estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas após a lei 10.69/03. (GOMES E JESUS, 2013). Sansone (1996, p. 167) entende

que a perspectiva individual de luta é fruto da história das relações étnico-raciais, bem como de outras relações de poder, no Brasil.

Desde a época colonial as relações raciais, como também as outras relações de poder, parecem ter sido caracterizadas pela relativa ineficácia de regras universais com respeito aos direitos de cidadania e, do ponto de vista dos negros e mestiços, pela preferência de soluções individuais para a opressão racial - combinada com momentos de resistência silenciosa e, às vezes, de rebelião.

Neste âmbito que tenciona nossas percepções sobre ações no plano individual em detrimento de ações no plano coletivo, a Coord. GRUPAI/UFJF pondera:

Coord. GRUPAI/UFJF: acho que a nossa reflexão aqui está mostrando que podemos deslocar um pouco desses “olhos que vão ver” e trazer para a relação em que essa ideia, esse conceito, essa beleza, aparece. Porque se tomarmos pelo lado individual, por exemplo, “eu também não acho bonito, então para mim está ótimo! Fulano acha bonito, então vamos respeitar a posição dele”. Mas, se nos propomos a ser um contexto na creche de favorecer as relações mais democráticas, é interessante podermos enxergar que seja qualquer aspecto, qualquer fenômeno que vamos discutir também são construídos e desconstruídos na relação. (...) me parece também interessante nos agarrarmos nessa perspectiva relacional para poder pensarmos de forma colaborativa, em conjunto, sem acusações. Podemos pensar em um projeto conjunto de creche. (...)

Assim, a pesquisadora procura promover a reflexão sobre a possibilidades de ações mais coletivas, colaborativas, enquanto “*um projeto conjunto de creche*”.

Do mesmo modo, o trabalho centrado no combate à injúria racial precisa ser acompanhado de outras ações conjuntas, colaborativas, de afirmação da população negra. No Brasil, é comum considerarmos como igualdade a ausência de injúria racial. Mas isso, por si só não garante, a igualdade. Pelo contrário, Gonçalves (1985) argumenta que muitas vezes a perspectiva racista se propaga exatamente no silêncio e na invisibilidade. Para que a igualdade aconteça é necessário haver práticas de afirmação da identidade negra. Ainda que por meio de discursos não verbais, as práticas de afirmação da estética branca são praticadas de forma constante, reiterada, cotidiana

A estética branca é imposta como padrão universal por meio de sua visibilidade excessiva, tornando-a, assim, natural. Uma vez natural, o discurso de igualdade, por meio do mito da democracia racial, consegue se impor, ainda que a maioria ou quase totalidade das imagens, dos recursos midiáticos, na mídia impressa, jornais, revistas, na mídia televisa, desenhos, novelas, filmes, apresentadores de programas de tv. sejam na sua totalidade, salvo

raríssimas exceções, brancos. Nas profissões de maior prestígio social a maioria ainda é branca: médicos, advogados, representantes políticos, atrizes, modelos, bispos, pastores, professores universitários, líderes sindicais, etc.

A estética branca é tão excessiva que as pessoas tendem a reproduzi-la de modo consciente e inconsciente também. Assim, a afirmação da estética negra constitui-se num recurso necessário para a construção da verdadeira democracia racial.

Nos diálogos e relatos construídos nos encontros reflexivos a afirmação da pessoa negra aconteceu de modo significativo por meio da valorização do cabelo crespo, estética essa assumida inicialmente nas palavras e na estética corporal de uma das professoras. Trabalharemos com essa percepção no próximo item.

5.3 A estética negra: resistência, afirmação e descolonização.

Professora 1: eu uso turbante para ir para creche. Então, Diego - é um bebê que só tem 1 aninho, não fala, mas se expressa – quando me vê com um turbante diferente me chama com as mãos. **(risos).** **Eu** acho tão bonitinho! Ele me chama por gestos e eu falo para ele: “pode ver, mas não pode tocar, senão você desmancha tudo!”

Professora 2: Isadora (outra bebê) já quer usar! Todo dia pergunta, “o que é isso? Turbante?”. Eu digo: “eu não tenho, não, mas, a tia vai trazer um para você”. Eu vou levar turbante para os bebês. Ela (referindo-se à professora) levou a flor outro dia. Todo mundo usou.

Professora 1: Ah, teve o dia da flor! Ela (a bebê Isadora) quer o turbante. Outro dia eu levei uma florzinha coloquei no cabelo para a gente comemorar um dia de sol depois de muitos dias chovendo. Então, para comemorarmos o sol coloquei a florzinha na cabeça das crianças e fomos para o solário. (Encontro Reflexivo do dia 08 de outubro de 2017).

Nesse contexto de produção dos dados, a estética negra se mostrou na pesquisa como o principal instrumento de educação das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu, por meio do cabelo crespo e de seus adornos presentes sobretudo na estética corporal de uma das professoras.

Nas falas das professoras a presença do cabelo crespo é afirmado como bonito, juntamente com seus adereços e adornos que afetam de modo afirmativo bebês que integram a sala de atividades onde ambas atuam. Dois bebês são citados, Isadora e Diego como interagindo positivamente com os turbantes da professora, demonstrando o desejo de tocar, no caso de Diego e de utilizá-lo no caso de Isadora.

Tal desejo denota tanto a presença afirmativa do turbante e do cabelo crespo para estes bebês, que se desponta como a oportunidade de educação afirmativa para a estética negra, como a ruptura que tal estética promove em relação ao padrão estético branco predominante na sociedade em geral, da qual tanto a creche, quanto estas crianças fazem parte. A professora 1 demonstra que o bebê já percebe tal diferença ao relatar: *“Diego - é um bebê que só tem 1 aninho, não fala, mas se expressa – quando me vê com um turbante diferente me chama com as mãos. ”*

As falas de ambas foram produzidas em retorno à indagação feita pelas pesquisadoras no encontro anterior: *“como vocês (profissionais da instituição) veem a educação das relações étnico-raciais no espaço-ambiente da Creche Ubuntu?”* Afirmavam juntamente com as demais profissionais, por meio do exemplo citado e também por outros exemplos, que na Creche Ubuntu o tratamento é igualitário entre professores, crianças e seus pares, não havendo a discriminação étnico-racial.

Professora 1: na nossa rodinha de conversa, as meninas... eu observei mais as meninas falarem porque tem pouco tempo que eu estou lá. (...). Mas, como sou educadora, eu pude perceber também que na sala elas não tratam as crianças com diferença né, assim, com indiferença né, pelo fato de uma ser negra, outro branco ou amarelo. Enfim, todas relataram que tratam as crianças com igualdade, dentro de um coletivo. (encontro reflexivo, dia 08 de outubro de 2016)

No decorrer do encontro trouxemos reflexões que concordaram em parte com a afirmação de que na Creche Ubuntu há uma perspectiva de igualdade entre negros e brancos. Ao mesmo tempo tais reflexões se propuseram a movimentar a perspectiva de igualdade ali afirmada, conforme analisado no capítulo anterior.

A professora havia iniciado seu trabalho na Creche Ubuntu há um mês. Naquele momento a recepção positiva dos educadores e crianças à estética do seu cabelo crespo lhe fez sentir-se acolhida em sua negritude, estabelecendo um contraponto à experiência negativa que vivenciou em uma outra instituição particular no mesmo município, Juiz de Fora/MG. Relata:

Professora: eu cheguei a perguntar para a moça dos serviços gerais se tinha uma criança negra, não tinha nenhuma criança negra. Quando cheguei fui apresentada para umas turminhas da educação infantil e séries iniciais, a coordenadora chegou e falou assim: “olha, essa daqui é a professora. Ela vai ficar aqui com a gente”. Então, uma criança branca falou assim: “nossa, olha o cabelo dela!” Aí a coordenadora falou: “o cabelo dela é bonito! Você achou o cabelo bonito? É lindo o cabelo dela!” O menino falou já de cara: “não o cabelo dela é muito feio!” (...) não tinha nenhuma criança negra na escola e

todas as crianças olhavam meu cabelo e perguntavam assim. “Oh, tia, porque o seu cabelo é desse jeito?”

Então tem pouquinho tempo que eu estou lá na creche. Recentemente eu fiquei na sala de uma das educadoras - foi na quinta-feira, eu achei muito bonitinho! Estava sentada (pausa) – como é diferente! Estou falando da diferença, tá gente?! - uma das crianças colocou a mão no meu cabelo e falou assim: “nossa tia o seu cabelo é bonito, né?! É mesmo!” Ela falou assim: “eu posso colocar a mão?” Eu disse que podia. “Nossa parece uma nuvem! Né, tia? Eu também vou pedir minha mãe para deixar meu cabelo assim!”

Pesquisadora: ela é negra?

Professora: ela é negra! Pode até falar o nome né, é a Monique. Disse: “o seu cabelo é muito bonito eu vou deixar o meu assim, parece uma nuvem.”

A presença da estética negra, sobretudo do cabelo crespo e seus adornos foi bem aceita pelas crianças da Creche Ubuntu, seja os bebês, citados por essa e a outra professora, seja por outras crianças integrantes da instituição. Chega a citar com satisfação o caso da Monique que, além da forma respeitosa que teve de perguntar se poderia tocar, elogiou o cabelo, comparando-o a uma nuvem. Monique, também negra, viu na estética da professora uma identificação afirmativa. Disse: *“o seu cabelo é muito bonito, eu vou deixar o meu assim, parece uma nuvem.”*

Comentários que parecem simples, já que mencionam apenas um elemento do corpo, o cabelo. São formas de afirmação ou rejeição de um povo, de uma população. O cabelo crespo e o corpo, sobretudo a cor da pele, são “expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil.” (GOMES, 2006, p. 20). Oferecer a crianças e bebês, como Diego, Isadora e Monique, citados nos relatos anteriores, a oportunidade de contatos positivos com a estética negra, constitui-se em oportunidades de construir desde os primeiros meses e anos de vida uma relação afirmativa consigo mesmo e com as pessoas ao seu redor. O contato afirmativo com a estética negra permite a bebês e crianças usufruírem de direitos historicamente negados, favorecendo, assim o estabelecimento de uma relação positiva com o seu corpo, sua história, sua ascendência.

Para Gomes (2006) o cabelo crespo, objeto constante de insatisfação, pode ser trabalhado numa perspectiva de revalorização. Quando isso acontece, “extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico-racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma inconsciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil.” (idem, p. 22)

Assim, a estética negra é educativa, política e traduz uma ética contra hegemônica. Isso não implica em dizer que a pessoa negra que a assume não possui suas próprias tensões e conflitos. Pelo contrário, as enfrenta interna e externamente. Cada pessoa com seus sentidos e respostas próprias, exatamente porque carregam as infinitas possibilidades de ser pessoa.

A experiência vivida por aquela professora de negação da beleza do seu cabelo crespo, bem como de questionamento dos motivos de tal estética por parte das crianças da outra instituição educacional onde trabalhou, exige um enfrentamento que é educativo, político, e coletivo, mas também é pessoal. Segundo a professora assumir o cabelo crespo exige um enfrentamento cotidiano, relata:

Mas, assim, frequentemente dentro do ônibus, cedo de manhã, é uma coisa que as pessoas falam assim: “o seu cabelo está na moda”. Não está! Pode ser moda para algumas. Eu não acho! Para mim foi uma questão até de aceitação, de identidade. (...) às vezes dentro do ônibus, ouço comentários. Infelizmente tem pessoas que me perguntam, não ficam só nos comentários, mas também perguntam se o meu cabelo dá mal cheiro. Já pediram para cheirar o meu cabelo. (...) pedem para colocar a mão. Eu não deixo. Não sou *touch-screen* para ficar tocando. Criança eu deixo, porque está descobrindo. Mas, adulto, não! (Transcrição – encontro reflexivo, 10 de setembro de 2017).

O racismo no Brasil não é cordial, é naturalizado. A situação relatada expressa com clareza a diferença entre cordialidade e naturalidade. Não há cordialidade ao se perguntar se o cabelo crespo cheira mal. Também não é cordial reduzir uma estética tão específica e inerente ao corpo negro à moda. Tal comentário favorece a reiteração da norma. Assim, o “natural”, o comum seria o cabelo liso ou alisado. O cabelo crespo não seria assim, uma característica natural, mas sim, uma moda. Como tal, poderia a qualquer momento deixar de existir. Mas, o cabelo crespo não pode deixar de existir porque é um componente natural do corpo da pessoa preta ou parda. Não obstante, esse tipo de abordagem funciona, ainda que de maneira possivelmente inconsciente, como uma pressão que tenciona o sujeito a aderir ou retornar às imposições, à norma.

As agressões verbais ao cabelo crespo traduzem uma violência contra a negritude, contra a afirmação do ser negro. É uma coação a desejar-se outra estética diferente daquela que realmente se é (COSTA, 1983). Assim, não somente o cabelo é negativado, a pessoa é afetada na sua humanidade, na sua ascendência africana e no seu corpo.

A coordenadora da creche reafirma o papel da sociedade mais ampla nos processos de afirmação ou rejeição da identidade negra, mostrando-se novamente implicada com a problemática. Nesse caso, traz uma segunda informação: seus laços de amizade contribuem para a construção de seu olhar sensível às necessidades de afirmação da estética negra.

Coord. da creche: é um desrespeito! Você não passa na rua pondo a mão nos outros. O tanto que as pessoas que conversam comigo, e, vem colocando as mãos no meu cabelo. Eu falo: “você me dá licença!” Porque eu acho que isso

não é liberdade que você dá. O corpo é meu, você põe a mão se eu permitir. Isso é aprendizado! Não tem direito de pedir para tocar nos outros. Isso é uma liberdade que o outro te oferece e a sociedade é tão cruel que eu tenho uma amiga negra, ela é super. Se aceita negra, a família também é super. Se aceitam negros. E um dia a sobrinha dela falou assim, dessa forma: “tia, eu estou cansada de ser negra! Quando eu crescer, eu quero ser branca!” Agora, ela não aprendeu isso em casa! Para você ver o tamanho da sociedade cruel em que a gente vive e o quanto, somos nós os multiplicadores dessa crueldade! (1º encontro reflexivo, 10 de setembro de 2017.)

Para Gomes (2006, p. 140), “mesmo quando se nasce em uma família que afirma e valoriza a cultura negra, esse aprendizado pode ser confrontado socialmente.” A tensão entre rejeição, afirmação, ressignificação e enfrentamento das práticas racistas foi muito frequente no decorrer da discussão.

As vivências da professora no espaço-ambiente da Creche Ubuntu numa postura de autoafirmação do cabelo crespo, reafirma que a mesma corporeidade negra historicamente rejeitada, configura-se como potência de transformação, de reeducação das relações étnico-raciais, quando o pertencimento étnico-racial é ressignificado. Em um breve relato que tinha apenas a pretensão de ilustrar a qualidade das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu, a professora cita três crianças que foram afetadas pela beleza do cabelo crespo e de seus adornos, manifestando o desejo de assumir os seus próprios cabelos.

Há afirmação na fala de uma delas de que o cabelo crespo da professora é bonito. Mas também há surpresa, há novidade, a criança tem o desejo de colocar a mão. Ao fazê-lo, expressa uma nova percepção a respeito de uma textura, que também é presente no seu próprio corpo, mas parece ainda ser desconhecida. Assim, manifesta a curiosidade, o desejo de conhecer com as mãos. Tocando, disse, “*nossa! Parece uma nuvem!*”

Ressalta-se nos dados construídos uma mudança no rumo das discussões pela presença da estética negra afirmada, verbalizada. No início das discussões no primeiro encontro reflexivo, o cabelo crespo aparece como aquele que é tencionado a se esconder, a ser preso. No decorrer das discussões do mesmo encontro, no mesmo dia e a respeito do mesmo espaço-ambiente há uma inversão de perspectiva. Agora, não é mais o cabelo crespo solto que precisa ser preso. É o cabelo crespo preso que deseja e é incentivado a ser solto.

No segundo e terceiro encontro reflexivo tal diferença torna-se mais evidente nos relatos, o que acentua também o papel e a contribuição da pesquisa-intervenção numa perspectiva crítica e contextualizada, aguçando o olhar dos participantes para questões presentes, mas nem sempre visíveis. Porque embora presentes, nem sempre são preponderantes. Por vezes, convivem com propostas tão plurais, quanto antagônicas.

Ao final do primeiro encontro reflexivo, tínhamos a sensação de que a discussão girava no entorno da creche, em aspectos das famílias, da sociedade em geral, mas pouco contemplava a própria creche. Assim, expusemos a seguinte provocação: *“você pensam o espaço da creche como favorecedor da identidade negra da criança?”*

Na perspectiva de uma das professoras:

Professora: acho que sim. Falando novamente dessa escolinha, as professoras até mesmo falavam comigo assim: “como você cuida do seu cabelo?” A forma como o educador vê o outro, isso automaticamente acho que é passado para criança. Eu faço parte de um voluntário no meu bairro, a oportunidade que eu tenho de fazer, eu faço bonequinhos de EVA negro, com EVA preto, com EVA marrom e com EVA cor de pele eu faço, porque as crianças quando vão colorir eles querem usar só amarelo e o danado do lápis cor de pele. Eu falo, gente, não existe lápis cor de pele tem um lápis da cor da sua pele. (...)

Duas ponderações sobre a dupla corpo e cabelo crespo são expostas. A primeira privilegia a afirmação dos diferentes tons de pele de crianças com as quais a professora se relaciona em uma experiência externa à creche por meio de um trabalho voluntário desenvolvido no bairro onde reside. Diz: *“eu faço bonequinhos de EVA negro, com EVA preto, com EVA marrom e com EVA cor de pele. Eu falo, gente, não existe lápis cor de pele. Tem um lápis da cor da sua pele.”*

Ao se referir à creche, indica a dimensão relacional do espaço-ambiente como aquela que proporciona a afirmação da estética negra por meio do olhar de aceitação das educadoras com as quais trabalha de sua negritude e dos processos de afirmação da estética negra das crianças. Explicita: *“A forma como o educador vê o outro, isso automaticamente acho que é passado para criança.”* Tal ponderação se dá em contraponto às experiências negativas vividas em outra escola.

O relato a seguir, bem como todos os demais que compõe esta subseção do capítulo, ilustra tal parceria dos educadores da Creche Ubuntu com relação à afirmação da estética negra.

Professora 1: (...) é igual o caso da Patrícia da sala da professora 2. Ela não é da minha sala. A Patrícia não pode me ver que ela me pergunta: “tia, você soltou o cabelo? Tia, o que você fez com o cabelo? Sempre vem me mostrar. Olha o meu cabelo! Um dia ela me viu e falou: “amanhã eu vou pedir a minha mãe para colocar um cabelo”. Eu vou chegar com o cabelo assim.” (...)

Professora 2: aí soltou o cabelo. Ela ficou desesperada, arruma o meu cabelo. Aí eu falei com ela, Juliana pede à mamãe para arrumar o seu cabelo para você vir com ele solto. Porque o cabelo dela sempre está preso.

Percebe-se, então, que há não só um incentivo verbal para se utilizar o cabelo solto, presente na voz da professora 2 e também em outras vozes, cujos excertos já foram apresentados no capítulo, como um incentivo visual por meio dos modos afirmativos de manipulação do cabelo crespo da professora. A articulação entre discurso verbal e discurso visual fez diferença para as crianças.

Durante o terceiro encontro reflexivo, a fala de outra professora evidencia a importância de tal articulação entre o discurso verbal e visual.

Professora 1: Pensando nessa pratica na minha turma, assim, eu achei maravilhoso, né? Conversando com as crianças depois das reflexões que fizemos lá, algumas coisas chamaram a minha atenção e eu não falei lá, mas, eu trouxe para sala. E aí conversando com as crianças, assim, as crianças gostam muito de pentear meu cabelo. (...) então, deixei eles pentear. Fizeram uma coisa desse tamanho assim, me arrumaram do jeito deles e tal. Aí, depois eu falei, “nossa, meu cabelo para cima está muito bonito! Eu gosto quando o meu cabelo fica para cima.” (...) passou. No dia seguinte, Yara a voltou com o cabelo assim, penteado igual está o seu. (referindo-se ao cabelo crespo da professora) aí, voltou com o sorriso de orelha a orelha né. Ela falou assim, “tia, meu cabelo está igual ao da tia. Meu cabelo é lindo! Ela mesma falou.” Eu falei: “seu cabelo é muito lindo mesmo, eu gostei.” Naquele dia! Aí, eu percebi que ela assumiu o cabelo dela. A mãe dela falou que a agora ela não quer usar de outro jeito. (...) eu achei assim, muito interessante por ser uma criança de três anos. Né? Ter essa ideia e assumir isso. Eu achei assim muito interessante. É, uma coisa que ela já queria fazer de repente, mas, ela achou que ninguém ia gostar, né? E agora ela assumiu realmente. A mãe dela ainda falou isso, a mãe dela que não sabe de nada né, chegou falando, a Yara falou que agora vai pentear o cabelo só assim.

Professora 2: Ela viu o cabelo da professora, tinha vontade, mas, não conseguia expressar isso.

Professora 1: Exatamente.

Professora 2: agora ela desabrochou.

(...)

Coord. da Creche: é um processo longo, porque a gente vem com a Leila a muito tempo nesse processo, né? O processo dela não começou esse ano. O processo começou desde o berçário, né? A professora fez com ela um processo fantástico, porque era uma criança que tomava banho, lavava a cabeça, nem acabava de lavar a cabeça ela já queria que prendesse o cabelo. Não conseguia ficar com o cabelo solto. Né? Uma criança de berçário dois. Porque foi colocado que o cabelo dela era armado e perigoso e tinha que viver preso. Né? É um conceito, então desde o berçário a gente vem desconstruindo. A Professora já teve muitos tipos de valorização do cabelo dessa criança, de deixar o cabelo solto, de falar com ela que o cabelo dela solto era bonito, né?

A colocação da coordenadora reforça a perspectiva da professora de que a abertura e o olhar do educador influenciam significativamente as formas de recepção das crianças à estética negra. Assim, a afirmação dessa estética na Creche Ubuntu não ocorre apenas pela presença do cabelo crespo, adornado, enfeitado, valorizado pela professora. Mas, também, pela abertura

expressiva, por frases, gestos, atenções de outras educadoras que atuam com a compreensão do direito à construção da autoestima, da valorização das crianças, inclusive a criança negra.

A postura de Yara em assumir seu cabelo crespo trouxe satisfação a todas as professoras presentes na discussão. A coordenadora enfatiza que se tratava de um resultado conquistado em um processo longo iniciado no berçário e valoriza a importância do trabalho desenvolvido por uma professora desde aquele tempo quando a menina, ainda bebê, já demonstrava relações conflituosas com seu cabelo, não aceitando deixá-lo solto.

Mas os mesmos relatos também demonstram que a presença e a postura da professora, aliada à experiência vivida no dia anterior, em que sua professora de referência também reafirma que o cabelo “para cima”, era bonito, marcou significativamente a mudança. No dia seguinte, a menina foi com o cabelo crespo solto e se referiu ao cabelo da professora como semelhante ao seu.

Parece-nos, então que havia um trabalho sendo desenvolvido que falava sobre a beleza do seu cabelo, mas faltava àquela menina imagens concretas. Havia a linguagem verbal, faltava a linguagem visual. Ver, presenciar. Assim, naquele terceiro e último encontro reflexivo expusemos tal ponto de vista ao grupo.

Pesquisadora: E você está trazendo o processo, o histórico é importante para o educador. Porque educação é isso, né. É um processo contínuo! Vem uma colaboração aqui, da professora fundamental, isso que a gente discute, como que uma estética negra faz toda a diferença! Porque ela está vendo essas referências o tempo todo. A fala da professora foi colaborando, mas faltava uma estética negra. Todo mundo estava dizendo que é bonito, mas ninguém usava. Assim, porque que não se assume o que é bonito?

Coord. da Creche: a estética é tão importante que a gente tem a prova viva disso, ela já queria a muito tempo fazer. Só conseguiu tornar essa vontade ação, quando viu, próximo a ela, uma pessoa que vem no ônibus com ela, volta com ela todo dia, está assumida.

A fala da coordenadora referia-se a uma das professoras que naquele momento já havia cortado o cabelo e o assumido crespo em seu convívio cotidiano com outra professora que já usava seu cabelo natural, crespo. Lembro-me do dia em que eu estava chegando para as observações na creche e ela veio correndo na minha direção, com um sorriso enorme e disse: “Olha!” Apontando para o seu cabelo natural, crespo, já cortado. Eu disse: “Uau! Arrasou! Está linda! Ela transbordava a alegria de assumir o seu cabelo.

Tais contextos apontam, assim, que *as áreas moles e as áreas duras* de educação das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu não são zonas permanentes, mas podem se intercambiar a partir dos movimentos e ações dos agentes e das potências presentes no espaço-

ambiente. Se a relação com o cabelo crespo se configurava até, então, como uma área dura, lugar de presença hegemônica do cabelo liso como norma, referência de beleza e de admiração e do cabelo crespo como aquele que deveria ser mantido preso, controlado, domado. A afirmação da estética negra abriu outras possibilidades de fruição da presença negra por meio do padrão estético.

Há em funcionamento naquele contexto situações contra hegemônicas que tencionavam o padrão estético branco na direção de afirmação também da estética negra das crianças. Práticas, porém, aparentemente invisibilizadas pelo padrão estético do cabelo liso predominante. Tal padrão aparecia tanto no corpo das professoras, já que todas utilizavam seus cabelos alisados quanto nas imagens expostas no espaço-ambiente da creche que também não visibilizavam a beleza do cabelo crespo e a possibilidade de utilizá-lo também em sua estética natural e nos elogios ao cabelo liso. A chegada de uma nova professora com o cabelo crespo solto, fortaleceu, deu visibilidade à negritude e, a projetos, práticas e anseios até então invisibilizados.

Isso implica que as educadoras negras e também brancas precisam obrigatoriamente de deixar de alisar seus cabelos, deixando-o obrigatoriamente de modo natural? Obviamente não. Mas implica que a estética negra, incluindo o cabelo crespo, precisa ter visibilidade, aceitação e afirmação nos espaços educacionais pelos diversos meios e possibilidades de expressão humana, de decoração, organização e ornamentação dos espaços-ambientes.

A pesquisa intervenção permitiu, também, por meio da oportunidade de momentos de conversas, de reflexões focadas na temática, que tais perspectivas ampliassem a vez e a voz. Há, assim, na Creche Ubuntu um movimento de descolonização dos currículos pautado na corporeidade negra (GOMES, 2006; 2011) que, por sua vez, traduzem princípios éticos que ressignificam e reafirmam a negritude, a ancestralidade africana como um princípio importante de descolonização dos saberes (OLIVEIRA, 2013) e desconstrução dos saberes contra hegemônicos que também nela se fazem presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia.

Conceição Evaristo

A escritora afro-mineira Conceição Evaristo, em entrevista a um blog³¹, diz que ao escrever o poema cujo trecho foi escolhido para a epígrafe acima procura marcar a diferença sobre modos de vida e de produção de conhecimento. Durante a mencionada entrevista diz que “a pobreza é um lugar de aprendizagem, mas só quando você a ultrapassa. Se não, é uma situação apenas de dor.” Falando de si mesma exprime: “para mim, a pobreza foi um lugar de profunda aprendizagem, mas é porque estou aqui agora. Para a grande parte que não consegue estar, a pobreza não é para ser contada.” O verso “a poesia me visitava e eu nem sabia”, marca claramente tal posição. Uma posição que, assim como reflete um lugar de pobreza, de poucos recursos, também reflete um não saber sobre aspectos da própria vida negados, silenciados e emudecidos.

Do mesmo modo, entendemos que as crianças negras, que crescem em ambientes hegemonicamente marcados pela colonialidade do poder embranquecidos, tendem a ter menos possibilidades de reconhecer a beleza de seus próprios corpos, de seus cabelos, de sua ascendência afro-brasileira e africana, das riquezas presentes nas vivências e nos saberes locais. A colonialidade do poder promove a invisibilidade das estéticas e epistemologias não europeias ao dar visibilidade excessiva às referências eurocentradas, naturalizando-as como referência de humanidade. Ao falar de aspectos de sua infância, Conceição Evaristo exprime a poesia

³¹ Blog Lamparinascopo. Disponível em: <https://www.lamparinascopo.com/single-post/2017/06/06/Conceição-Evaristo-Foi-preciso-o-próprio-Amio-Jabuti-para-comprovar-que-essa-mulher-negra-aqui-não-está-no-espaldar-literário-por-intromissão>. Acesso em janeiro de 2018.

presente nos modos de vida de uma criança pobre e negra. Sua “vida-menina” era produzida como inexistente. A *produção da ausência* a impedia de perceber que era cotidianamente visitada pela poesia.

Então, ao escrever as considerações finais desta tese está nas entrelinhas do texto não o fim, e sim, o desejo do recomeço, o desejo que enseja uma *pedagogia das ausências e das emergências* (GOMES, 2011). A esperança de que as crianças brasileiras, negras e brancas, com ênfase nas primeiras, possam encontrar poesias em suas vivências, em sua corporeidade negra, na riqueza da capacidade de inventar e reinventar, o que é muito característico da infância; além de que as instituições de educação infantil atuem como parte significativa destes processos.

Assim, ao falar do poético em lugares e corporeidades historicamente invisibilizados, também incluo as profissionais da Creche Ubuntu, com as quais tive o privilégio de trabalhar durante dois anos da pesquisa de campo, que conseguem subverter a ordem da ausência de recursos gerada por baixos investimentos públicos, não só visualizando, mas também promovendo nos seus modos de relacionamento com a infância, muita poesia no cotidiano.

A tese teve como objetivo principal compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis no espaço-ambiente.

Tal problemática atravessa as minhas vivências, e encontra eco nas vivências de todas as outras mulheres negras com as quais tive e também tenho a oportunidade de conviver, fortalecendo a necessidade de mudança e de transformação por meio das lutas empreendidas por nós e pelas gerações que nos precederam para que as novas gerações possam usufruir de direitos historicamente negligenciados.

Subjacente ao objetivo da pesquisa está a perspectiva de que sempre há uma educação das relações étnico-raciais vigente, seja de maneira intencional ou não, sobretudo por meio do que é produzido como visível e invisível nos espaços-ambientes. Estudos na interface da educação infantil e relações étnico-raciais vêm marcando que tal educação tem se desenvolvido no âmbito do racismo institucional ou na produção da branquidão (COSTA, 1984; BENTO, 2002), em que a beleza e a humanidade são vistas como brancas e os não brancos ficam em uma existência menos humana, inferior e feia.

Nesta perspectiva, há uma veiculação nem sempre intencional do preconceito e da discriminação étnico-racial nos ambientes de educação formal das crianças pequenas, colaborando enfaticamente para a baixa autoestima e autoconceito das crianças, tanto no âmbito

da creche (0 a 03 anos, OLIVEIRA (2004), quanto da pré-escola (CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2004; TRINIDAD, 2011).

Assim, na introdução da tese procuramos evidenciar questões da minha vida pessoal que influenciaram a construção da pesquisa por entender que traduzem o significado de se dizer que classe e raça se fundem no Brasil, assim como evidenciam parte da história de como a população negra tem conquistado a ascensão social no país.

Fundamentado em Munanga (2004), em Quijano (1994, 2010) e em Fanon (2008) explicitamos no capítulo dois, em que procuramos evidenciar os principais conceitos com os quais trabalhamos, que a presente pesquisa reconhece a inoperância do conceito de “raça” do ponto de vista científico biológico, mas reconhece de igual modo a forma potente com que o conceito opera na realidade social, cultural e política do Brasil e do mundo, justificando e legitimando o domínio europeu sobre os demais povos do mundo. A discriminação étnico-racial continua a existir e sua base no fenótipo, sobretudo nos quesitos “cor” e “cabelo” ampliam a complexidade do ‘racismo à brasileira’.

Também a partir de Munanga (idem) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) procuramos evidenciar a escolha pelo uso do termo “etnia” juntamente com o termo “raça”, compreendendo que não se trata de um conceito simplista. O conceito de etnia é social, cultural, histórico e também complexo. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra”, “amarela” e etc. pode reunir diversas etnias. Assim, hábitos da população branca também designam manifestações étnicas e não são referências exclusivas aos não-brancos.

Na tese trabalhamos com a perspectiva de que somos racializados não só a partir do fenótipo, como também das origens étnicas que o fenótipo revela, por isso trabalhamos com o termo étnico-racial, de modo a explicitar não só a complexidade com que tais relações operam, como também o posicionamento político que reúne ambos os conceitos.

O uso do termo preconceito étnico-racial foi considerado na pesquisa a partir da definição de Jaccoud e Begin (2002) como uma predisposição negativa a um indivíduo, grupo ou instituição assentado em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Compartilhamos com Dias (2007) a perspectiva de que em se tratando de relações étnico-raciais o “preconceito” envolve também um certo “pós-conceito”, uma construção prévia do preconceito racial por meio de aprendizados sociais, mas também sua manutenção cotidiana mesmo após convívios que comprovam sua falácia. Assim, precisa se constituir-se em pauta de trabalho nas instituições educacionais do país, principalmente na educação infantil, primeiro

momento de socialização da criança em ambientes para além daqueles estabelecidos pelo contexto familiar.

A discriminação étnico-racial é considerada na pesquisa como a prática do racismo e do preconceito. Assim como o presente estudo, outras pesquisas na área a reconhecem como o principal componente disparador de desigualdades históricas no acesso, permanência e desenvolvimento entre negros e brancos em todos os níveis de educação do Brasil. A educação infantil em especial introduz e apresenta o campo educacional às crianças. É nesse momento da vida que o ser humano constrói seus primeiros vínculos, referências e, por conseguinte, traumas. Por isso, a necessidade de cuidar da imagem e das representações voltadas às todas as crianças negras e brancas.

Pensar a descolonização implica em debruçar-se sobre estratégias de desconstrução epistêmica das perspectivas opressoras de definição da vida, pessoas e culturas e pensar a ressignificação, reeducação das relações étnico-raciais, com vistas à garantia de igualdade de direitos. Trata-se, portanto, de desconstrução de modos de pensamento, posicionamento e relacionamento com a vida que produzem a morte, o “não-ser”.

As 09 teses e 42 dissertações produzidas de 2003 até 2017, encontradas no levantamento bibliográfico produzido por Pereira (2014) e atualizado no presente estudo, ainda reiteram a presença da colonialidade do poder, e, por conseguinte do preconceito e da discriminação étnico-racial no âmbito da educação infantil. Mesmo as pesquisas que, assim como este trabalho, buscaram focalizar as mudanças, encontram transformações e lutas, principalmente enquanto a pesquisa está ocorrendo, mas, em paralelo à permanência do preconceito e da discriminação étnico-racial no interior da mesma instituição.

Os resultados da análise dos dados desta tese se inserem neste contexto. Percebemos que o impacto das políticas de ações afirmativas (lei 10.639/03 e DCNERER/2004) se fizeram sentir nos espaços-ambientes; porém as resistências permanecem.

Interessa à perspectiva sócio-histórico-cultural o estudo das ações em movimento, em transformação, na dinâmica da vida que se vive. Ao focalizar na tese as ações em transformação, em mudança, buscávamos identificar os movimentos ou as potências de reeducação de tais relações (BRASIL, 2004). Encontramos ações direcionadas aos processos de descolonização, tentativas de romper com as marcas da colonialidade do poder (Quijano, 1997). Tentativas de identificar na creche Ubuntu modos de ver e viver a vida e as pessoas além da hegemonia eurocentrada. Documentamos ações pedagógicas potentes com a estética corpórea negra, mais especificamente, na afirmação da beleza do cabelo crespo e seus possíveis adornos.

Assim, a *pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências* (GOMES, 2011) assumiam um novo cenário, um papel importante de não só produzir conhecimentos, como também incentivar mudanças, identificar potências e fortalecer a esperança de se construir contextos de cuidado e educação fortalecidos por outras perspectivas epistêmicas que não a da colonialidade do poder, e, por conseguinte, do racismo institucional. A creche Ubuntu, ao longo da pesquisa, foi construindo espaços-ambientes mais humanos e mais potentes à vida de todas as crianças e dos adultos presentes.

A pesquisa concebe o espaço como grafado racialmente (SANTOS, 2012). Ele é processual (MOREIRA, 2011), modifica-se com o tempo, juntamente com e por meio das mudanças nos modos como os sujeitos o constituem, pensam e registram o que possui ou não centralidade nas ações de cuidado e educação de bebês e crianças em espaço-ambiente institucional.

O espaço-ambiente da Creche Ubuntu, em específico, foi, ao longo do processo, constituindo-se em importante componente de reeducação das relações étnico-raciais. Percebemos a presença de imagens de crianças e bebês negros, bem como de bonecas negras, livros da literatura africana e afro-brasileira, a pintura do muro externo, e, principalmente a abertura à estética do cabelo crespo de professoras e crianças; além de um movimento de combate à injúria racial, demonstrou que a Creche Ubuntu foi afetada pela perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais presentes na lei 10.639/03, mais especificamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais – DCNERER.

Ao mesmo tempo, os dados produzidos nos diálogos, em especial nos encontros reflexivos, indicam a presença de resistências e pouca percepção dos modos de operacionalização do racismo institucional, permitindo, assim, a visão de uma pretensa igualdade nas relações. O modo como o coletivo de profissionais da Creche Ubuntu concebe tal direito à igualdade, marcado muitas vezes pelo mito da democracia racial, compromete em parte o potencial de reeducação das relações étnico-raciais.

A análise dos dados aponta que há no modo de educar as relações étnico-raciais na creche Ubuntu o que Sansone (1994) chamou de *áreas moles e áreas duras* das relações étnico-raciais no Brasil. As *áreas moles* foram encontradas principalmente nas relações entre os profissionais. Já as *áreas duras* se apresentam na predominância de imagens da população branca, em murais, fotos, recorte e colagem de revistas etc., de modo naturalizado.

Tal situação mostrou-se nos diálogos construídos durante os encontros reflexivos como algo tão naturalizado que se tornou invisível, presente, mas não percebido. Uma professora

verbalizou que até o momento dos encontros reflexivos não havia trabalhado tais questões porque não percebera sua ausência.

Os profissionais da Creche Ubuntu, ao mesmo tempo em que desejam e demonstram abertura às diferenças étnico-raciais, buscam uma fluidez nos relacionamentos entre adultos e crianças negras e brancas, o que identificamos como áreas moles; percebemos ainda a manutenção e a predominância do padrão estético europeu nos murais, cartazes, fotos e escolha dos livros de literatura do espaço-ambiente, o que identificamos como áreas duras. Naquele espaço-ambiente a presença da população negra – adultos e crianças pardas e pretas – é marcada mais pelo próprio corpo das educadoras e das crianças que constituem a grande maioria da população que integra a creche do que nas representações, encontradas nos portfólios dos anos anteriores e nas imagens e cartazes expostos, encontrados no ano seguinte à nossa pesquisa.

As áreas moles suavizam e naturalizam as áreas duras. Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004) salientam em suas pesquisas que há modos de educar na educação infantil que se pautam na agressão verbal, na injúria racial. A presente tese identificou na creche parceira uma postura que busca combater tal perspectiva de agressão verbal, de injúria racial, seja na postura das crianças ou dos adultos. Professoras e educadores da creche mostraram incômodo frente a posicionamentos preconceituosos de familiares de algumas crianças e buscaram refletir sobre formas de enfrentar tal problemática.

Foram muitas as reflexões sobre o quanto tal posicionamento é importante e necessário. Por isso, foi fundamental o diálogo franco e aberto quanto às intenções da parceria entre pesquisadores e educadores, buscando a ruptura de relações unívocas, estabelecendo contextos de colaboração mútua. Numa perspectiva de implicação que ultrapassa a perspectiva de produzir conhecimentos sobre os sujeitos, buscando a produção de conhecimentos com os sujeitos.

Discutiu-se a seriedade em não agredir verbalmente crianças e colegas como um dever do professor e o direito de todos de não serem agredidos. O combate à injúria racial fez parte das reflexões sobre o processo de educação das relações étnico-raciais, favorecendo um ambiente de respeito e de aprendizado dos direitos que envolvem a vida, a si mesmo e aos outros. Contudo, acreditamos que tal postura não foi suficiente para garantir a reeducação das relações étnico-raciais na perspectiva da construção de uma maior democracia racial. Percebemos, como Gonçalves (1984) que muitas vezes a perspectiva racista não se propaga somente pela injúria racial, mas também pelo silêncio, na ausência de ações de maior afirmação e reconhecimento da própria população negra.

Nos projetos educacionais, para que a igualdade aconteça é necessário haver práticas de afirmação da identidade negra tão intensas e cotidianas quanto as de afirmação da identidade branca. Mesmo sem palavras as práticas de afirmação da estética branca são praticadas de modo constante, reiterado, cotidiano.

Mesmo após nossa pesquisa-intervenção de dois anos, ao retornarmos à unidade percebemos que as imagens de crianças brancas estão em condição de maior visibilidade que as de crianças negras. Quando há figuras de crianças negras, elas se fazem presentes a partir da estética do cabelo liso, reduzindo, assim, as possibilidades da criança negra encontrar cotidianamente um discurso visual de afirmação de sua estética corpórea.

Não proporcionar à estética negra visibilidade equivalente àquela proporcionada à estética branca é acordar, ainda que silenciosamente, com o racismo estrutural que permeia nossas relações cotidianas.

No contexto da investigação, o espaço é entendido como instrumento de disputa, onde se mobilizam e materializam estruturas de poder. No espaço e por meio do espaço as relações étnico-raciais são grafadas (SANTOS, 2012) e mobilizadas nos mais diversos significados e interesses. Vimos nos dados da pesquisa que o cabelo crespo é um dos principais ícones de resignificação da identidade negra. A estética capilar negra abriga em si um espaço-ambiente de negritude, que fortalece outros espaços de negritude também.

Na análise dos dados foi possível perceber que a pesquisa produziu efeito prático, direto e imediato na instituição. Professoras verbalizaram nunca terem percebido até o momento dos encontros reflexivos que não desenvolviam um trabalho de igualdade nas relações étnico-raciais. Fator que corrobora com o reconhecimento do hiato ainda existente nos cursos de graduação e também na formação continuada quanto a formação de professores capacitados à garantir o direito constitucional de igualdade nas diferenças.

A Coordenadora da instituição chegou a verbalizar a expressão “chega a doer na alma”, ao constatar a invisibilidade da população negra em alguns ambientes da creche. Algo invisível do ponto de vista da criticidade porque reproduz processos comumente presentes nos demais espaços da sociedade mais ampla. O grupo de profissionais da creche levavam inicialmente para os encontros reflexivos uma perspectiva de igualdade que foi confrontada com o olhar da pesquisadora sobre a realidade vivida. Não só a equipe da creche, mas também a própria equipe do GRUPAI/UFJF, sobretudo as bolsistas de graduação tiveram a oportunidade de rever posturas e concepções, sinalizando mudanças também na perspectiva das pesquisadoras.

Já outras educadoras pareciam afetadas, mas também resistentes a mudanças. Tais resistências aparentes se confirmaram no ano seguinte, quando visitamos a creche no intuito de

fotografar possíveis mudanças no espaço. Verificamos que em alguns espaços-ambientes a referência eurocêntrica permaneceu em murais de decoração das salas.

Quando a ação pedagógica se volta à afirmação das diferenças étnico-raciais os desdobramentos se evidenciam. Diversas crianças foram citadas, reconhecendo a beleza de seus cabelos crespos após o contato com a professora recém-chegada à creche, que mantinha seus cabelos crespos naturais e soltos, as vezes com adereços ou turbantes. Tal presença fortaleceu várias outras ações de afirmação negra já desenvolvidas e propiciou o desenvolvimento de outras.

A chegada dessa professora, com uma atitude diferente das demais, propiciou uma maior reflexão, quanto aos possíveis processos de educação das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu, ajudando a torna-la um espaço-ambiente de negritude, cuja as ações pedagógicas podem tender a fortalecer a autoafirmação da estética negra por parte de adultos e crianças e a enfraquecer os impactos negativos provocados pela hegemonia dos espaços-ambientes embranquecidos.

Assim, num contexto de tensões entre a *pedagogia das ausências e das emergências* as pessoas que compreenderam a efetiva necessidade de mudança precisam ser fortalecidas e as mudanças precisam ser visibilizadas e potencializadas.

Vimos na revisão bibliográfica realizada que a hegemonia dos espaços-ambientes embranquecidos promovem impactos negativos porque produzem o ser branco como uma norma, como referência do bem e de humanidade (GUERREIRO RAMOS, 1954; COSTA, 1994; BENTO, 2002). A pessoa de pele branca consegue enquadrar-se, assumir tal norma como parte de si, por meio do próprio tom de pele, branco. Quase sempre associa-se a um padrão estético capilar que, comumente, exige mudanças estéticas, via alisamentos químicos, escovas progressivas etc. Por outro lado, a população negra tem na cor da pele um impedimento a se enquadrar em tal norma, exigindo, com isso, não só a mudança capilar, mas também processos de rejeição, submissão e tensões contínuas, já que a cor da pele anuncia sua ascendência africana.

Nos debates e embates dos encontros reflexivos da Creche Ubuntu, a cor da pele branca apareceu como constituindo-se em senha de acesso à norma e a cor da pele preta constituía-se em impedimento.

Nos nossos três encontros reflexivos e nas entrevistas a naturalização dessas questões foram trazidas e verificamos como são complexas do ponto de vista da sua operacionalização nos processos da vida que se vive, pois tanto negros quanto brancos assumem tais valores, ou parte deles, no cotidiano das relações de modo pouco ou nada conscientes. Há, portanto, nos

processos de educação das relações étnico-raciais, uma raiz mais profunda que perpassa a estética, mas funde-se na ética.

A Creche Ubuntu avançou quanto à afirmação da cor da pele negra. Nos diálogos construídos durante os encontros reflexivos poucas crianças ou situações foram citadas envolvendo tal problemática. Porém, os dados demonstraram que cor da pele e cabelo crespo são dois conceitos indissociáveis. A afirmação da população negra envolve a afirmação da estética capilar negra também, não necessariamente pelo corpo dos professores, mas por meio de literaturas, imagens, fotografias, desenhos, contação de histórias, obras de arte etc.

A presença desta estética do cabelo crespo na Creche Ubuntu por meio da presença daquela professora recém-chegada demonstrou não só o potencial de mudança inscrito no próprio corpo, como a abertura da creche ao trabalho com tal perspectiva. Os impactos positivos causados tanto em adultos quanto em crianças nas relações com seus próprios corpos visibilizaram a necessidade de emergir espaços-ambientes de negritude, ao mesmo tempo em que os espaços-ambientes de brancura excessiva e hegemônica fragmentam e enfraquecem as práticas e as ações pedagógicas favoráveis à educação das relações étnico-raciais.

Consideramos importante ressaltar que não estamos advogando que a educação das relações étnico-raciais exige a presença da pessoa negra e de pessoas utilizando o cabelo crespo. O contexto da creche em que não intencionalmente teve a oportunidade de ter uma professora que optou por si mesma, anos antes de trabalhar na creche, pelo uso do cabelo crespo natural e por adornos afro-brasileiros, mostrou que tal estética precisa se fazer presente nos espaços-ambientes de cuidado e educação das crianças, por meio das imagens, cartazes, murais, e literaturas trabalhadas. Esses são modos necessários de afirmação de saberes identitários, políticos e estéticos da população negra que contribuem para a autoestima e autoconceito da criança negra, assim como educa todas as crianças ao respeito e valorização das diferenças étnico-raciais.

Os dados produzidos nesta tese salientam também a necessidade de ampliar a produção de conhecimentos sobre os espaços visíveis e invisíveis nas creches no que se refere à educação das relações étnico-raciais. Os bebês e as crianças como sujeitos ativos estabelecem suas primeiras leituras da vida, das coisas e das pessoas de maneiras próprias, mas que são atravessadas e influenciadas pelo mundo que os cerca.

Nossos dados confirmaram que as creches são o lugar de atuação no âmbito da educação básica em que a relação com o corpo e o cuidado, funde-se às práticas pedagógicas de educação. Por isso, é preciso dar visibilidade à sua função de garantir aos bebês e às crianças já nos primeiros anos de vida um relacionamento afirmativo com os aspectos diacríticos dos seus

corpos, por meio da garantia de espaços-ambientes de negritude - cotidianamente - afirmados como parte dos processos de descolonização.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, junho 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02/07/2016.

ALMEIDA, Dalva Martins de. A menina negra diante do espelho. 124 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALVARENGA, Hilda Maria de. **Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia**: entre a teoria e a práxis. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional) da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete. WANDERBROECK, Michel (org.) **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 169-187

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

_____. Pesquisas sobre Literatura Infanto-juvenil e Relações Raciais: um breve estado da arte. 34^a REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-35%20int.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2014.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702152528>.. acesso em 01 jul. 2017. Epub 27-Mar-2017.

BENTO, Maria Aparecida. Brasil Branqueamento e branquitude no Brasil. In: _____; CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a, p. 25-58.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: _____; CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b, p. 147-162.

BENTO, Maria Aparecida. **Branquitude e poder**: a questão das cotas para negros. In: Simposio Internacional do Adolescente, 1, 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000008200500100005&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

_____. **Africa**: histórias cruzadas. Debates e perspectivas para a institucionalização da lei nº 10.639/2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eGKO6Qq17G8>. Acesso em: 22 de abril de 2015.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro**: qual é a cor dessa mistura? 2013. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Paraná, 2013.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 06 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003 que 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, 10 jan. 2003, p. 1.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em janeiro de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo, Cortez, 1995.

CABRAL, Marcelle Arruda. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico*: um jogo de cartas marcadas. 2007. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARVALHO, M. I. Campos de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis**. 2013. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: _____; Vera Lopes Besset (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 21 – 42.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil**. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

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

COSTA, Fernanda Carla Garcia. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: o processo de transferência da administração das creches da assistência social para a educação**. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

COSTA, Jurandir Freira, Da cor ao corpo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: _____ (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. **Educação infantil e a construção de uma educação antirracista: desafios e proposições**. Salto para o futuro. Gestão educacional para diversidade. ISSN 1982 – 0283. Ano XX, Boletim 12, setembro 2010.

COSTA, Regiane de Assunção. *A criança negra: as representações sociais de professores de Educação infantil*, 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

COUTO, M. E. S., CAMPOS, G. V. **Os Contos de Fadas: a Leitura e a Construção do Imaginário Infantil**, Universidade Estadual de Santa Cruz/UECS, CONLIRE, 2009. Disponível em www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-29.pdf, acesso em 29/08/16.

CRECHE UBUNTU. **Projeto Político-pedagógico**. Juiz de Fora, 2014.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DERMAZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos- SP**. 2009. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

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

ELKONI, Daniil Borissowitsch. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. **Tabula Rasa**, 2003, n. 1, p. 58-86.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Racismo e cultura**. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/racismo-e-cultura-leitura-psicanalitica-e-politica-de-frantz-fanon/#gs.JnzF4As> Acesso em: 23 de junho de 2015.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. “**Loira você fica muito mais bonita**”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, 2016.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte**. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius. **População negra e educação**: o perfil racial das escolas mineiras do século XIX. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____; SILVA, Carolina Mostaro; FERNANDES, Alexandra Borges. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Escolarização e classificação racial em Minas Gerais no século XIX. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.) **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 17 – 40.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 – 282.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FREITAS, Liliam Teresa Martins. **Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil**. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2016.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho de 2002

_____. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1.

FREITAS, Priscila Cristina. *A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos*. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GAUDIO, Eduarda Sousa. **Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIL, Márcia. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, Abril, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em agosto de 2015.

GOMES, Nilma Lino. _____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134782002000300004&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 14 de julho de 2014.

_____. 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.

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

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. In: **Política e Sociedade**, Vo. 10, n. 18, abr. 2011, p. 133 – 154.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012a, p. 98-109.

_____. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25/01/2015.

_____; 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**. Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> Acesso em 14/09/2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série)**". Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun, 1954. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/negritude.htm>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP. N.º 43, novembro 1995. pp. 26-44.

_____. As elites de cor e os estudos de relações raciais. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **8**(2): outubro de 1996, p. 67-82.

_____. Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP. n.º 54, julho 1999, pp. 147-156

_____. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 47 N.º 1, 2004, p. 9 – 43.

_____. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 259-268, Nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de Nov. de 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

Hasenbalg, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação Infantil**: retrato de uma rede municipal de ensino. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Natália. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei 10.639/03. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

JUNQUEIRA, Sônia. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, (2000).

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Smyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119 -142.

LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção dos espaços. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 73-80, 1979.

_____. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOBO, Lilia Ferreira. Racismo e controle social no Brasil: a psiquiatria e os saberes competentes. **Cadernos PENESB 5**, Niterói: EduFF, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 21 de Nov. 2015.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias da racialização em foco**: uma pesquisa com crianças da educação infantil. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MAMA, Anima. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

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

MENDES, Marília Silva. *A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife*. 156 p.. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 56-68, jan./ jun. 2008.

MONTEIRO, Nelma Gomes. *Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na educação infantil*. Espírito Santo: Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Espírito Santo, 2010.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. _____; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 1-264, jan./jun. 2009.

_____. **Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no Berçário**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. DEVÊZA, Clarice de Medeiros; BACCHINI, Isabella Furtado. **Reflexões sobre a organização dos espaços: ações colaborativas entre a creche e a universidade**. Paraná: EDUCERE 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=Ana+Rosa+Costa+Pican%C3%A7o+Moreira>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. **O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2015.

MOTTA, Silva Lacouth. **Diversidade e diferença: um estudo na creche Fiocruz**. 2010. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB 5**, Niterói: EduFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. **Combate ao racismo: discursos e projetos (separata de discursos, pareceres e projetos, nº 57)**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1983.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano: professoras negras de Educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. 308p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil**. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras**. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 2009. 258p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. Dissertação (mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais: construção da infância e juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. Raça, currículo e práxis pedagógica. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói : Quartet/EdUFF, n. 7, Nov. 2006.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação: Ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Tese (doutorado). São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Perspectivas epistemológicas de matrizes africanas e educação. In: _____. (ORG.) **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 41 - 63.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação infantil em Belo Horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Veridiane Cíntia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. Dissertação (mestrado). Paraná: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2010.

OLIVEIRA, Waldete T. Farias. *Trajetórias de mulheres negras na Educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo*: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho. 2006. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. 3d. CAMPINAS, UNICAMP. 1995.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: SANSONE, Livio; ne; PINHO, Osmundo. (orgs.) **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008.

_____; ROSSETTO GIACCHERINO, Irene. Levantamento das fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil contemporâneo: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. In: Encontro Anual da ANPOSC, 35., 2011, Águas de Lindóia. 35. Encontro... Águas de Lindóia: [s. n.], 2011.

PEREIRA, Érika Jennifer Honório. **Tia, existe flor preta?** Educar para as relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, João Batista Borges. Diversidade, racismo e educação. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 169-177, junho/agosto 2001.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

QUEIROZ, Renato da Silva; OTTA, Emma. A beleza em foco: condicionantes culturais e psicobiológicos na definição da estética corpora. In: _____. (Org.) **O corpo do brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000, p. 13 – 66.

QUIJANO, Anibal. “Raza”, “Étnia” y “Nación” En Mariategui: Cuestiones abiertas. “JCM y Europa: La otra cara del descubrimiento. Amauta. Lima, Peru, 1992. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2015.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175 – 220.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas**. 2008. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola**. 2015. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-90.

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. Saneamento básico e raça. **Revista Brasileira de Crescimento e desenvolvimento humano**. Ano V, nº 112, jan/dez 1995, p. 23-38.

_____; PINTO, Regina P. Criança pequena e raça. São Paulo, **Textos FCC** nº 13, 1997.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, 1999, nº 107, Junho, p. 7-40.

_____. Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (ORG.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 165-188, 1996.

_____. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador : Edufba ; Pallas, 2003.

_____. Urbanismo, globalização e etnicidade. In: _____; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008. p. 151 – 192.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil**. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios.** (dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SANTOS, Claudia Elizabete dos. **Formação docente:** considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador:** um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método. Disponível em: <http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2013/05/forma%C3%A7%C3%A3o-socioespacial-como-teoria-e-como-m%C3%A9todo.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. (Org). O ensino da geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10639/03. In: _____ (org.). **Diversidade, espaço e relações sociais:** o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: _____ (org.). **Questões urbanas e racismo.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012, p. 36-67.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais:** relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 353p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHAPPER, Ilka Santos. **O Fluxo do significado do Brincar na Cadeia Criativa:** argumentação e formação de pesquisadores e educadores. São Paulo: Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Aparecida Schapper; CESTARO, Patrícia Maria; SANTOS, Aretusa. **Por uma reflexão crítica no contexto da creche: interlocuções com a teoria sócio-histórica-cultural.** In: II Encontro Luso Brasileiro de Trabalho docente e Formação, 2013, Porto/Portugal. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Porto - Portugal: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. p. 2097-2108.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da raça:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **O corpo do brasileiro:** estudos de estética e beleza. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000, p. 13 – 66.

SILVA, Cristiane Irinea. *O acesso das crianças negras à Educação Infantil:* um estudo de caso em Florianópolis. 2007. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

SILVA, Felipe Pereira da. **Representações do negro na literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado**. 130 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

SILVA, Léa Stalschimidt Pinto et al. Os jogos infantis no currículo da pré escola e seus aspectos culturais. **Temas sobre o desenvolvimento**. São Paulo, n. 42, p. 15 – 23, 1999.

SILVA, Marta Lúcia da. **Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças até três anos de idade**. 219 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Nelson do Valle. "O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil". **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 10, nº 1, 1980, pp. 21-44.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; SOUZA, Gisele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

_____. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em 23/05/2017.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

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

SOUZA, Ellen de Lima. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil*, 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Fernanda Morais de. *Revirando malas*: entre histórias de bonecas e crianças. 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Yvone Costa de. *Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente*. 2009. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_cristina_teodoro_trinidad.pdf. Acesso em: janeiro de 2015.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; FONTES, Rejane de Souza. O papel da educação no hospital: uma reflexão a partir dos estudos de Wallon e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 279-303, set./dez. 2007.

_____. **Infância & psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena**. 2ª Jornada Pedagógica da Educação Infantil, 2011. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1RGBLxEmyPwLwdZnHVvUaCvBWAZqiKTjvljQnL915z98/edit?hl=pt_BR&pli=1. Acesso em agosto de 2015.

_____. Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na Educação. FICHTNER, Bernd; FOERST, Erineu; LIMA, Marcelo; SCHÜTZ-FOERST, Gerda Margit. (Orgs.) **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 205-228.

_____. Políticas educativas para crianças de 0 a 03 anos. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 68-73, 2015.

VIEIRA, José Jairo; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. **O Social em Questão** - Ano XVII, nº 32, 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_2_Vieira_Vieira_WEB.pdf. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

VIGOTSKI, Lev Smyonovich. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANETTI, Alexsandra. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2015.

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a pesquisa na Creche Ubuntu

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

À Profa. Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora/MG

Pelo presente documento, eu, Aretusa Santos, CPF 042.451.556-39, solicito autorização da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/Minas Gerais para realização de pesquisa de campo na Creche Comunitária Linhares que atualmente está sob a Coordenação da Profa. Luciana Helena Sales de Oliveira.

Trata-se da parte empírica da pesquisa de doutoramento em realização por mim na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Profa. Dra. Miriam Soares Leite e co-orientação da Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira vinculada ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nosso trabalho se insere como um desdobramento da pesquisa já em desenvolvimento pela Co-orientadora, Profa. Ana Rosa Costa Picanço Moreira na referida instituição.

Na referida pesquisa procuro compreender como ocorre a educação das relações étnico raciais na infância de 0 a 03 anos tendo como enfoque as práticas pedagógicas e as políticas públicas em desenvolvimento por meio da leitura do espaço físico e relacional. Nossa abordagem metodológica parte da pesquisa intervenção na perspectiva sócio-histórico cultural. Com base nessa metodologia, assumimos o compromisso tanto de produzir conhecimentos sob o enfoque abordado, como também contribuir com os processos de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas por meio de encontros reflexivos a serem realizados na referida instituição como parte do trabalho de campo.

Assumimos também o compromisso de preservar a identidade da instituição, bem como de todos os sujeitos integrantes da pesquisa, como parte do compromisso ético e responsável com o qual buscamos desenvolver nosso trabalho.

No aguardo de parecer favorável, aguardamos retorno.

Cordialmente,

Aretusa Santos
Estudante de pós-graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUB-REITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

PROJETO: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: UMA LEITURA A PARTIR DO ESPAÇO INSTITUCIONAL.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: ARETUSA SANTOS/ANA ROSA COSTA PICANÇO MOREIRA/VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS.

B – Profissionais da Creche Ubuntu.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: UMA LEITURA A PARTIR DO ESPAÇO INSTITUCIONAL** conduzida pelas Prof^a ANA ROSA COSTA PICANÇO MOREIRA, do Programa de Pós graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFJF, pela Prof^a. Dra. VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS e Prof^a. doutoranda ARETUSA SANTOS vinculada ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

O Estudo tem por objetivo conhecer como se desenvolve a educação das relações étnico-raciais na Creche Ubuntu a partir da análise do espaço institucional. Sua participação não é obrigatória, mas sua colaboração será de grande valia para o processo de investigação.

A pesquisa se propõe a preservar a identidade de seus participantes, porém como nossas metodologias preveem ações grupais e presenciais, há sempre o risco de reconhecimento de sua identidade por outros participantes. É possível também que a pesquisa não atenda às suas expectativas, nesse caso sinta-se à vontade para colocar suas questões ou mesmo desistir de participar e retirar seu consentimento. É importante informar que aceitar o convite não obriga o vínculo permanente com a pesquisa. Não há remuneração nem gastos para os participantes

A efetivação de sua participação nesta pesquisa dependerá de, inicialmente, assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entrega-lo à doutoranda Aretusa Santos.

A metodologia adotada é a pesquisa intervenção cujo objetivo não consiste em identificar e denunciar os desafios institucionais, mas contribuir para sua transformação por meio de encontros reflexivos e entrevista com a equipe de profissionais da creche a serem desenvolvidos no mesmo modelo que já vem sendo desenvolvido na pesquisa que a Prof^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira/UFJF vem realizando na instituição desde maio de 2015.

Os benefícios de sua participação para a pesquisa será a ampliação do diálogo entre Universidade e Creche, bem como a construção de conhecimentos que poderão favorecer a efetivação dos direitos de bebês e demais crianças, bem como dos profissionais tanto da creche, como de outras instituições de educação infantil que poderão ter acesso ao produto final da pesquisa, tese e publicações científicas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete em tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Se você concorda em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias. Uma é sua: a outra é da pesquisadora responsável/coordenadora.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Aretusa Santos, doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (email: saaretusa@gmail.com, (32) 8805-8128)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2015.

Nome (legível) e assinatura do(a) participante:

Nome e assinatura da pesquisadora:

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora