



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Paulina de Almeida Martins Miceli

**Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-
raciais na escola de educação infantil da UFRJ**

Rio de Janeiro
2017

Paulina de Almeida Martins Miceli

Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador (a) (es): Prof.^a Dra. Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2017

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

M691 Miceli, Paulina de Almeida Martins.
Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das
relações etnico- raciais na escola de educação infantil da UFRJ / Paulina
de Almeida Martins Miceli. – 2017.
157 f.

Orientadora: Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Negros - Identidade racial – Teses. 3.
Relações raciais – Teses. I. Aquino, Ligia Maria Motta L. Leão de. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es CDU 37(815.3)

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

Assinatura

Data

Paulina de Almeida Martins Miceli

Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 27 de novembro de 2017

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Flavia Miller Naethe Motta
Faculdade de Educação- UFRRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças, negras e não negras, que passaram e ainda passarão em minha trajetória como professora, especialmente as da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da CEMEI Paulo Freire e as do Colégio Pedro II.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, por seu imenso amor por mim, por permitir sentir sua presença em todos os lugares e momentos. Agradeço também a Nossa Senhora, em todas as suas manifestações, por sempre estar presente e demonstrar isso através de sinais, como no dia que terminei este estudo e, segundos depois, escutei os fogos vindo da Igreja em comemoração pelo seu dia.

Agradeço a minha querida professora e orientadora Ligia Aquino, pelo carinho, generosidade e acolhida. Estar em suas aulas, entrar em contato com suas leituras, despertou ainda mais em mim o desejo por este estudo. Entrar como colaboradora em seu grupo de pesquisa *Infância e Saber Docente* me fez crescer como pesquisadora. Suas orientações, sempre tão gentis de me mostrar outros caminhos em minha pesquisa, me encantavam. Muito obrigada, professora! Agradeço também a professora Mailsa Passos pelas dicas e caminhos que me ajudou a traçar na pesquisa. Obrigada por me sugerir o *encontro* como metodologia.

Agradeço a minha amiga (e dinda) Flávia Menezes, por todo carinho e disponibilidade. Você foi como minha co-orientadora. Sinto-me encantada com seu conhecimento, com sua inteligência. Agradeço também a minha amiga (e também dinda) Priscila Dornelles, por sempre me ouvir, me encorajar. Muito obrigada!!!

Agradeço a minha irmã Carolina por todas as vezes que me ouviu e me encorajou a continuar, que secou as minhas lágrimas nos momentos em que me vi fraquejar e que me fazia rir com suas piadas e palavras de animação. Sei o quanto te preocupo quando fico assim, e mesmo assim você abafa as suas preocupações para cuidar de mim. Te amo tanto!! Obrigada também pelo melhor presente do mundo que me deu, e que veio no meio no mestrado, que foi a Luiza.

Agradeço minha mãe Marisa e meu pai Antonio. Obrigada por me acalmarem nos momentos em que mais estava nervosa, por me fazerem ter a certeza de que eu iria conseguir. Os carinhos e cafunés nos momentos de mais ansiedade, o café com leite quentinho naquelas paradas do estudo, traziam um carinho ao coração e a certeza de que sempre estou bem acompanhada e que vocês, mais que meus pais, são meus anjos. Desculpem por algum momento em que eu estive ausente e obrigada por sempre me respeitarem nestas ausências.

Agradeço ao meu noivo Wander pelos momentos em que me acalmou e pelas palavras de carinho. Adoro ouvir quando diz que sente orgulho de mim. Você disse que tudo daria certo. E não é que deu mesmo? Te amo! Obrigada pelo sim que me dirá em breve e por me permitir criar uma nova família com você. E obrigada por me incentivar a crescer sempre. Também sinto muito orgulho de você, meu amor!!!

Agradeço a minha querida amiga e irmã do coração, Angélica, por sempre estar presente, por confiar em mim e mostrar-me o quanto sou especial e capaz. Muito obrigada!

Agradeço a todos os amigos que fiz da Escola de Educação Infantil da UFRJ, desde o primeiro dia em que estive nesta unidade, em 2002. Nunca imaginaria que aquele seria o local em que desenvolveria esta pesquisa e caminho pelo qual obteria o sonhado título no mestrado. Obrigada Cristiane Condessa, Ayala Perissé e Rosane Regina por tantos anos de amizade. Obrigada Alessandra Sarkis, Aline e toda equipe pela acolhida. E todas as professoras e professor que participaram desta pesquisa, muito obrigada!!!

Agradeço a todos do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente por sempre serem tão amorosos e por compartilharem comigo seus saberes. As leituras que fiz neste grupo, as vivências compartilhadas, tudo contribuiu para a pesquisadora que sou hoje.

Agradeço aos meus amigos de caminhada: Frederico e Cris, Sabrina e Wesley, Gabriela e Daniel, Sandra e Diogo, Marcelle e Luciano, Neuza e Marcelo, Tia Fátima, Tia Sonia, Suely, Ligia e todos os amigos que fiz no Grupo de Oração Jesus Misericordioso. Sei que sempre oram por mim e estas orações me trazem muita força.

Agradeço as minhas queridas amigas Márcia, Luiza e Ana Beatriz, pelas conversas semanais, por me acalmarem, por me mostrarem que todos somos normais nas nossas anormalidades e que para alcançar nossos sonhos só precisamos de uma pessoa: nós mesmos!

São tantos agradecimentos que me sinto preocupada em esquecer alguém. Então obrigada a todos que direta ou indiretamente estiveram em contato comigo e que de alguma forma torceram e torcem por mim.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ**: estudo das relações étnico- raciais na escola de educação infantil da UFRJ. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Encontrar as docentes, conhecer e reconhecer os caminhos pedagógicos que as levam para uma educação das relações étnico-raciais foi o propósito desta pesquisa que teve como campo a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, escola em que já havia sido professora e que fazia parte do grupo das Unidades de Educação Infantil Universitárias investigadas pelo Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente- GPISD- da Universidade Federal do Rio de Janeiro do qual eu faço parte. O Brasil é reconhecidamente um país negro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, a partir de 2003, foi promulgada a Lei 10.639/03 que altera a LDBEN para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", por conta disso, e pensando no viés da Educação Infantil, busquei por objetivo estudar o fazer docente na EEI-UFRJ, analisando as produções de conhecimento dos docentes desta unidade e, para embasar meu olhar no campo, debrucei-me no documento do MEC intitulado *Educação Infantil e práticas psicomotoras de igualdade racial* publicado em 2012. Neste processo, o trabalho de pesquisa se constituiu em uma abordagem qualitativa, e teve a análise das produções de conhecimento, obtida através da análise dos cadernos de planejamento dos docentes, e o *encontro* como metodologia de ensino. O trabalho compõe-se de uma introdução e três capítulos. Na introdução me dedico a explorar os motivos que me levaram a desenvolver este estudo. Nele explico alguns conceitos levantados por mim, faço uma introdução ao conceito de Negritude, amparada em Munanga (1999, 2005) e trago ao leitor uma breve explicação dos capítulos da dissertação. O capítulo 1 dedico a contar a história do Movimento Negro e trago também Stuart Hall (2006) e suas concepções sobre o processo de identificação do negro. O segundo capítulo é dedicado à EEI-UFRJ, sua história, trajetória e o meu encontro neste lugar como professora e pesquisadora. No terceiro capítulo trago o encontro com o campo e com os atores que compõem este espaço. Exponho ainda as impressões, constatações e traduções que fiz sobre as observações e relatos sobre os encontros que o trabalho de campo me proporcionou, apresento os acontecimentos que muito elucidaram o caminhar dessa unidade de educação infantil até os dias atuais, as mudanças ocorridas e aquelas que estão no âmbito dos desejos, dos planos, das necessidades. Esta pesquisa revelou que as demandas com relação as questões étnico-raciais ficam a cargo das demandas trazidas pelas crianças e suas famílias. Há rastros do trabalho sobre os temas, mas não há sempre registros que expliquem como que este trabalho acontece, deixando estas descobertas no campo da memória e das narrativas. É necessário que o trabalho das relações étnico-raciais ganhe força no Projeto Político Pedagógico da escola a fim de que assegure sempre a temática nos planejamentos dos docentes.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Raça. Negritude. Educação Infantil. Escola de Educação Infantil.

ABSTRACT

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude in the pedagogical practices of EEI-UFRJ**: study of ethno-racial relations in the school of children education of na UFRJ. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Find the teachers, know and recognize the pedagogic path that lead to an ethnic-racial education was the purpose of this research that had as a field of research the School of Child Education of Federal University of Rio de Janeiro, where I used to teach. It is/was part of the group of Universitarian Child Education Unit that was investigated by the Group of Research and Teaching Knowledge – GPISD. Brazil is recognized as a country with a huge amount of black people according to the data of Brazilian Institute of Geography and Estatic (IBGE in). In 2003 was promulgated. the Law 10.639/03 that changes the LDBEN to include at the official curriculum of the Education Network the compulsory requirement of the thematic “Afro-brazilian History and Culture”. Because of that and thinking about Child Education, this research tried to study the teaching at EEI-UFRJ and analyzing the production of knowledge of the teachers of this unit. As an instrument of research, the MEC (Ministério da Educação e Cultura) document called Child Education and Psychomotor Practices of Racial Equity published in 2012. In this process, the research worked as qualitative approach and the review of the production of knowledge obtained by the teachers methodology. This work is composed by an introduction and three chapters. The introduction has as function explore the reasons that lead to the developing of this study. There is an explanation of some concepts, an introduction of the concept of Negritude based on Munanga (1999, 2005) and a quickly explanation about the other chapters. The first chapter tells the history of the black movement and the introduction of the author Stuart Hall (2006) and his concepts about the process of black people identification. The second chapter is dedicated to EEI-UFRJ, its history and my work as a teacher and researcher. The third one, I bring the meeting with the field and the actors that composes this space. More than that, I tell the observations and reports that this field of work has gave to me and present the acontecimentos that helped me to follow my path at this unit. This research revealed that the demands of the ethnic-racial relations are related to the demands that the child brings from their homes and families. There are clues of this work but there aren't always registers that could explain how this work happens. This important discovers remains in the field of memory and narratives. It is necessary that the work of ethnic-relations get enough strength on the Pedagogic Project of the schools to assure this thematic on teaching planning.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Race. Negritude. Infantile Education. School of Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos localizados para composição de material empírico	53
Quadro 2 - Produção do conhecimento da EEI-UFRJ.....	60
Quadro 3 - informações sobre grupos da EEI-UFRJ.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caixa de bonecas	95
Figura 2 - Bonecas na estante	95
Figura 3 - Caixa do grupo 3.....	96
Figura 4 - Livros	97
Figura 5 - Bonecas do grupo 6	98
Figura 6 - Boneca sobre a mesa	98
Figura 7 - Mural do corredor.....	100
Figura 8 - Mural do corredor.....	100
Figura 9 - Imagens usadas.....	107
Figura 10 - Caderno de planejamento.....	120
Figura 11 - Caderno de planejamento.....	123
Figura 12 - Caderno de planejamento.....	125
Figura 13 - Caderno de planejamento.....	126
Figura 14 - Caderno de planejamento.....	127
Figura 15 - Caderno de planejamento.....	128
Figura 16 - Boneca negra do Grupo 4.....	137
Figura 17 - Margens em tons/padrões africanos	138
Figura 18 - Painel do corredor.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento EEI-UFRJ- Total de Crianças	130
Tabela 2 - Grupo 1/2016	130
Tabela 3 - Grupo 2/2016	131
Tabela 4 - Grupo 3/2016	131
Tabela 5 - Grupo 4/2016	131
Tabela 6 - Grupo 5/2016	131
Tabela 7 - Quadro geral de respostas dos responsáveis	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANUUFEl-	Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
CAPES-	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CApUERJ-	Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
CApUFRJ-	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CEERT-	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CEMEI-	Centro Municipal de Educação Infantil
CFCH-	Centro de Filosofias e Ciências Humanas
CLT-	consolidação das Leis Trabalhistas
CONSUNI-	Conselho Universitário
CPll-	Colégio Pedro II
DCNEI-	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EBTT-	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI-UFRJ -	A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
GPISD-	Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPPMG-	Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira
LDBEN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação
PDT-	Partido Democrático Trabalhista
PPPI-	Projeto Político Pedagógico Institucional
RCNEI-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO-	Scientific Electronic Library
TAE-	Técnico em Assuntos Educacionais
TEN-	Teatro Experimental Negro
UEIU UFF-	Unidade de Educação Infantil Universitária da Universidade Federal Fluminense
UFF-	Universidade Federal Fluminense
UFRJ-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFScar-	Universidade Federal de São Carlos
UUFEl's-	unidades universitárias federais de Educação Infantil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O MOVIMENTO NEGRITUDE E A AFIRMAÇÃO DA CULTURA NEGRA: SURGIMENTO	21
1.1	Diálogos com Stuart Hall	29
1.2	As crianças no contexto das culturas e das identidades	35
1.3	Criança, raça e a formação de culturas infantis nas relações étnico- raciais	38
2	DA CRECHE PINTANDO À INFÂNCIA À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE LUTAS, IDEAIS E TRANSFORMAÇÕES ..	43
2.1	A Educação Infantil em Creches Universitárias	43
2.2	Da professora à pesquisadora: Caminhos que se entrelaçam	48
2.3	A Escola de Educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ)	59
2.4	Crianças e infâncias nas concepções e práticas da EEI-UFRJ	77
3	AS PRODUÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EEI-UFRJ EM CONTATO COM AS CRIANÇAS, NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO RAÇA E INFÂNCIA	81
3.1	O <i>encontro</i> como metodologia	85
3.1.1	<u>O Uso de fotos na pesquisa</u>	89
3.1.2	<u>O <i>encontro</i> com o Campo</u>	92
3.2	Os planejamentos: <i>encontros</i> em formação	100
3.3	Partilhando palavras e transpassando pontes	106
3.3.1	<u>Encontros à distância</u>	115
3.4	O que dizem os cadernos de planejamento?	119
3.5	O que dizem os formulários de matrícula e as entrevistas	129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A - Referências bibliográficas citadas nos quadros 1 e 2	148
	APÊNDICE B - Termo de autorização institucional	151
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido	152
	APÊNDICE D – E-mails enviados	153
	ANEXO A - Resolução nº 1, de 10 de março 2011 (*)	155

INTRODUÇÃO

Opto por introduzir o texto desta dissertação compartilhando com os leitores o quanto foi caro para mim abraçar a questão da negritude brasileira e trazê-la como enredo fundamental para pensar a infância na educação infantil, especificamente a forma como os adultos produzem as experiências que estes pequenos sujeitos vão viver: a intencionalidade, os anseios, as ideologias, as verdades, as inverdades, e por aí vai.

Mais adiante, no momento em que eu estiver apresentando a minha trajetória acadêmica, narrarei com detalhes os motivos pelos quais optei pelas questões étnico-raciais como objeto das minhas investigações, entretanto, as leituras que fiz no desenvolvimento da pesquisa implicaram na escolha deste tema, ou seja, o desejo de estudar a negritude, que em diálogo com Munanga (2005) e Petronilha Silva (2005), entendo e identifico nas narrativas como a “africanidade brasileira”. Ao se referir à africanidade brasileira, Silva (2005) nos explica que:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (p.155).

Para Silva (idem), manifestações como comer feijoada, jogar capoeira, samba, entre outras são de fato marcas da cultura africana no Brasil, muitas vezes consideradas em muitos discursos como sendo “a cultura” em si, porém a autora ressalta que tais marcas “resultam de criações dos africanos que vieram escravizados para o Brasil, bem como de seus descendentes, e representam formas encontradas para sobreviver, para expressar um jeito de sentir, de construir a vida” (2005, p. 155-156). Portanto, mais do que marcas culturais, são formas de resistência, de existência, de “manutenção da vida”.

De fato é extremamente importante que saibamos os sentidos que os costumes, comidas, danças bem como toda marca da cultura dos negros trazem para os próprios negros e para os não negros. A africanidade brasileira não se limita a um dado, seja da culinária, ou a um evento como uma roda de jongo, uma

congada, mas se constitui nos processos que geram esta comida, esta roda, esta dança que hoje estão incorporados pela sociedade brasileira (Silva 2005).

Quanto ao estudo destas marcas, Silva (2005) se mostra taxativa na necessidade de todos, independentemente da cor da pele, estudarmos para conhecermos esta cultura e nos reconhecer imersos nela:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociologia marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (p. 156).

Desta forma é latente que se aborde nas escolas desde cedo a presença da cultura afro na constituição da cultura brasileira.

As escolas necessitam colorir seus currículos, ressaltando ainda que a LDBEN brasileira estabelece a diversidade e a multiculturalidade como princípios norteadores das propostas educacionais nas escolas de educação básica de todo o país. A legislação determina que as cores das raças estejam perceptíveis no currículo, entretanto o que vemos é um silenciamento, ou por desconhecimento ou pela “falta de jeito” de se colocar em debate o assunto. Em diálogo com Munanga (2005) o ambiente escolar é permeado de preconceitos que devem ser combatidos:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política do avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, de mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral [...] (p.15).

Quanto mais estivermos na superfície da questão mais o preconceito emerge com força e se instala no imaginário das pessoas, e isso é latente no universo escolar, inclusive quando a questão é não falar sobre. Não falar sobre também é uma forma de se alimentar o preconceito.

Mais à frente abordarei os caminhos que me levaram até este estudo, contudo acho oportuno adiantar um fato, entendido por mim como um silenciamento para as questões étnico-raciais. Antes de ir ao campo meu projeto consistia na análise da produção de conhecimento de uma creche estudada no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD)¹, que me fizesse entender as relações étnico-raciais naqueles trabalhos, que, por se tratarem especificamente de uma instituição de educação infantil universitária, poderiam mostrar indícios sobre as formas como essas questões circulam no ambiente da instituição, nas relações e no pensamento dos sujeitos, adultos e crianças. Ocorre que após análise da planilha elaborada com o GPISD, cujo processo de produção explicarei mais adiante, não foram encontrados trabalhos que trouxessem a temática. Outras tentativas existiram, como busca em diversas plataformas, mas não obtive êxito. Houve assim a necessidade de mudar os rumos da pesquisa.

O Brasil é reconhecidamente um país negro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 2007² temos visto o crescimento do número de pessoas que se autodeclaram negras ou pardas. A terminologia usada pelo IBGE é “preto” que, junto com “pardos” constituem a população negra do país. Em relação à população negra o IBGE nomeia pardos e pretos. Em 2014, a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, constatou que 53% da população negra se diz negra e que, há dez anos, este percentual era de 42% pardos e 5,9% pretos. Ou seja, em 10 anos tivemos um aumento deste percentual e o Brasil tornou-se reconhecidamente um país negro, segundo o IBGE.

Mesmo sabendo que nosso país é reconhecidamente um “país negro” e que isso acontece porque as pessoas já se reconhecem como negras e assim se autodeclaram, é visto também que estas mesmas pessoas buscam outras saídas para fugirem do enfrentamento que a raça, infelizmente, traz a elas. No contexto da experiência, a raça, a *negritude*, traz para estas pessoas infinitos problemas ocasionados pelo racismo, problema grave na nossa sociedade, que as obriga a

¹ AQUINO, L. L de. Professoras de educação infantil e docente. Revista Teias; Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005; e AQUINO, L. L de. s de educação infantil. PROCiência Relatório das Atividades executadas no Período de Vigência da Bolsa 2012-2015.

² Tais dados foram retirados do site do próprio IBGE e também de algumas reportagens de jornais virtuais, entre eles http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html e <http://www.tribunahoje.com/noticia/118188/cidades/2014/09/25/sobe-o-numero-de-quem-se-declara-negro-no-brasil-diz-ibge.html>, acessados em 06/04/17

tentarem fugir destes enfrentamentos. Arrisco a dizer que o fato de serem negras deva trazer a estas pessoas, mesmo que inconscientemente, uma necessidade de traçarem uma rota de fuga. Durante algumas leituras que fiz me deparei com a mestiçagem e com o uso que algumas pessoas fazem deste “ser mestiço”, que, na minha compreensão, significa nem branco e nem negro (e nem índio), mas que “passeia” para lá e para cá, como que tendo as duas identidades, e, na verdade, sem o sentimento de pertença a nenhuma delas. A negritude foi a ideia que encontrei, em diálogo com Munanga, entre outras leituras que fiz, que melhor enfrentou a ideia de mestiçagem a qual os negros querem se apropriar para “fugir” dos enfrentamentos da raça. Atento que para o verbo “fugir”, citado por mim, não está relacionado ao sentido de covardia, de não se reconhecer como negro. Para muitos negros, e isto persiste até hoje, a necessidade de aceitar a mestiçagem veio como uma forma de sobrevivência. A desigualdade entre brancos e negros parece estar encarnada na nossa cultura; é como se não houvesse outra forma de ser.

Munanga (1999) lançou um livro intitulado *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, que me auxiliou, em diálogo com outras leituras, a entender um pouco esta ideia do mestiço. O que seria a identidade nacional? Se, quem aqui habitava eram os índios, não seria a cultura indígena a cultura nacional? Pois, não. Por tantas influências na formação do povo brasileiro somos uma nação pluriétnica.

Teófilo de Queiroz Júnior, ao escrever o prefácio deste livro de Munanga, nos diz que:

Rediscutir a mestiçagem na sociedade brasileira é uma disposição que atesta competência científica e expressa responsabilidade social. Essa, porque põe a nu o real objetivo com que se tolera a mistura de brancos com não-brancos- asiáticos, índios, mas particularmente negros-, o branqueamento de nossa população. Com isso contribui para a autoconscientização e conseqüente autovalorização do negro, como tal. (1999, p. 9).

Porém, o mesmo autor diz mais à frente sobre os prejuízos que a mestiçagem traz aos negros quando estes assumem para si seus “benefícios” e a falácia da democracia racial no Brasil:

É precisamente a explicação do avesso dessa “democracia racial” que os estudos de competentes cientistas sociais brasileiros e estrangeiros também têm tomado por alvo. E, graças a essas investigações, vai-se tornando compreensível o porquê da tolerância, “em teoria”, do “racismo universalista” para com a mestiçagem, que dilui a linha demarcatória entre brancos e negros. Ela serve bem para projetar o mulato, dissimulando o

preto e ampliando arbitrariamente o branco, no “antirracismo diferencialista”, opondo-se a esse, na busca de um igualitarismo efetivamente democrático³ (1999, P. 10).

Desta forma fica clara a preocupação com o embranquecer a sociedade, dissipando o negro e ampliando as possibilidades de ser branco e este é o prejuízo causado aos negros, conforme diz Munanga (1999) quando afirma que “esta ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos” (p.15).

O livro de Munanga (1999) traz como objeto central do seu trabalho a defesa das identidades múltiplas. O autor traz a discussão sobre a ideologia e os conceitos político e simbólico da mestiçagem dentro do contexto social atual que busca a defesa das identidades múltiplas. Munanga diz que “é como se estivéssemos atribuindo novos papéis aos velhos conhecidos e velhos papéis aos novos conhecidos” (p.15), referindo-se à defesa que era feita sobre a mestiçagem. Segundo o autor:

Formulamos a hipótese e logo a tese de que o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas visando o embranquecimento da sociedade. Se o embranquecimento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade racial brasileira teria sido outra. No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual. Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 1999, p.15-16).

Munanga reforça a dificuldade dos movimentos negros de mobilizar negros e mestiços em torno da identidade “negra” e isso se dá porque ainda não foi “destruído” o ideal do branqueamento, pois, em torno da discussão da identidade mestiça há a possibilidade de reunir todos, brancos, negros e mestiços, tentando recuperar, assim, a ideia de unidade nacional que não foi alcançada pelo “fracassado branqueamento físico” (Idem,p 16). Concordo com o autor quando diz que quando é lançada esta proposta de uma nova identidade mestiça, única, “vai na

³ Grifos do autor

contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias, que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas” (Idem).

Desta forma, o fato da pessoa mestiça não se reconhecer como negra mostra claramente o quanto a trajetória histórica dos negros no território brasileiro foi duramente negada e silenciada favorecendo o que estamos entendendo como um disfarce pela mestiçagem, na contramão da constituição de uma sociedade plural como identidade social brasileira.

No decorrer da pesquisa fui questionada sobre qual o sentido que o termo *Negritude* trazia para as narrativas da minha pesquisa; o que de fato ele significava para mim e para meu estudo.

Em entrevista ao portal Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades⁴ a pesquisadora Lia Vainer Schurman, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) traz em sua tese de doutorado as discussões do que vêm a ser os termos *branquitude* e *negritude*. A autora na referida entrevista sinaliza que a branquitude surge como um sentimento, ou melhor dizendo, uma ideologia, nos séculos XVI e XVII como afirmação da hegemonia europeia sobre as populações ancestrais colonizadas (africanas, índios americanos, indígenas, aborígenes, entre outros). Em suas pesquisas o termo foi utilizado como um neologismo para explicar, segundo a autora, uma espécie de medo que os brancos tinham (e ainda têm) de perder o lugar de privilégio da sua cultura:

É o chamado “medo branco”. Falo disso em um capítulo do livro. Enquanto os negros se encontravam em uma posição subalterna, o racismo existia, mas não assumia formas tão ostensivas, porque os negros não disputavam com os brancos o acesso aos bens públicos e a outras posições na sociedade – coisas que os brancos consideravam suas por merecimento. Porém, quando as lutas dos movimentos sociais negros produziram certas conquistas, alguns brancos passaram a se sentir ameaçados. Isso foi claramente perceptível nas entrevistas que fiz. Era comum, por exemplo, os entrevistados brancos considerarem as cotas para negros nas universidades como privilégios. Mas não lhes ocorria pensar que o lugar que antes ocupavam com exclusividade fosse um privilégio. Havia uma ideia embutida de merecimento (SCHURMAN, 2015⁵).

Por tudo que já foi explicitado anteriormente e por tudo que me confrontou ao longo do processo entendo que estas ideias vão precisar ocupar o seu lugar na cena, tanto no campo como no texto. Portanto, as ideias de negritude e africanidades são as que melhor representam o que quero defendendo no estudo aqui

⁴ <http://www.ceert.org.br/>

⁵ Entrevista disponível no site: <http://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/6496/quase-toda-pessoa-branca-e-racista-mesmo-que-nao-queira-diz-psicologa-com-tese-sobre-branquitude>

apresentado, que visou analisar as formas pelas quais crianças e adultos em interação manifestam e interpretam suas representações sobre as questões étnico-raciais, tendo como cenário a educação infantil, mais especificamente uma Escola de Educação Infantil Universitária na cidade do Rio de Janeiro, focando, em especial, os sentidos que os profissionais desta instituição produzem em suas práticas com as crianças.

No primeiro capítulo intitulado *O movimento negritude e a afirmação da cultura negra: surgimento*, trato sobre a questão da negritude, o surgimento deste termo e a história do movimento negro. Trago também Stuart Hall e suas concepções sobre o processo de identificação do negro. Além disso, discorro sobre as ideias de criança e infância com as quais dialogo ao longo de todo o trabalho de pesquisa e, principalmente, na escrita do texto.

No segundo capítulo, *Da Creche Pintando à Infância à Escola de Educação Infantil: uma história de lutas, ideais e transformações*, trago um histórico do surgimento das Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU) no Brasil e apresento o meu campo: A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), sua história, suas conquistas e o seu panorama atual.

No terceiro capítulo, *As produções dos profissionais da EEI-UFRJ em contato com as crianças, na perspectiva da relação raça e infância*, trago o encontro com o campo e com os atores que compõem este espaço. Exponho ainda as impressões, constatações e traduções que fiz sobre as observações e relatos sobre os encontros que o trabalho de campo me proporcionou. Por fim, apresento os acontecimentos que muito elucidaram o caminhar dessa unidade de educação infantil até os dias atuais, as mudanças ocorridas e aquelas que estão no âmbito dos desejos, dos planos, das necessidades.

Nas considerações finais procuro trazer de um jeito leve, como um colóquio com o(os) leitor(es), as minhas traduções, interrogações, proposições. Reconheço que não é muito comum um colóquio com o leitor em um capítulo de conclusão de uma dissertação, ainda mais para um tema como este, que se constituiu e se constitui ainda na luta, na dor, na perda e até na morte de milhares de brasileiros. Mas acredito que um tema tão complexo merece ter uma conclusão mais amorosa, bakhtinianamente falando, com vínculo, com interesse, com responsividade.

1 O MOVIMENTO NEGRITUDE E A AFIRMAÇÃO DA CULTURA NEGRA: SURGIMENTO

O negro brasileiro passeia em diversos ambientes culturais que não só aqueles originados da sua ancestralidade. Nós não vemos negros somente em religiões de matrizes africanas, mas em outras tantas, ainda que estas cultuem fundamentalmente tradições que afirmem a cultura branca, europeia, como a doutrina católica ou as igrejas neopentecostais, por exemplo. O mesmo ocorre com a música, as artes, deixando nestas áreas marcas de sua cultura.

O termo negritude, até então aparecia para mim em diversas situações e contextos: na letra de uma música; no nome de uma banda; como apelido, enfim, foram necessárias muitas leituras para saber como este tema apareceu, quem falou, em que contexto, com quais propósitos, em que momento os negros buscaram este termo como afirmação de sua cultura e de sua cor.

Encontrei em Domingues (2005) e Munanga (2015) questões sobre a produção histórica do movimento negritude, os usos e os sentidos desta palavra, com os quais me interessei, trazendo-os em diálogo na construção do texto da pesquisa.

A negritude, antes de tudo, surgiu como uma ideologia da negritude, amparada em um movimento de resgate da humanidade do negro contra o racismo feito pelo branco nos processos de colonização. Repudiar os valores impostos pela civilização ocidental era a proposta deste movimento (Domingues, 2005, p. 16).

Para Munanga (2015), o movimento negritude tem seu surgimento nos Estados Unidos, conforme esclarece em sua obra.

Após séculos de imitação cega, alguns escritores negros tomam consciência de que, de todos os grupos étnicos povoando os Estados Unidos- anglo-saxões, italianos, alemães, poloneses, judeus, etc.- eles [os negros]⁶ são os únicos a sofrer uma lavagem cerebral, levando-os até a acreditar que são naturalmente inferiores e não têm história. Esses escritores preocupam-se em estabelecer a verdade e exorcizar entre seus irmãos de raça o profundo complexo de rejeição inculcado durante séculos. Limitemo-nos apenas aos dois mais conhecidos; O Dr. Du Bois e Langston Hughes, o Pai da Negritude e o representante do movimento conhecido sob o nome de Renascimento Negro, respectivamente. (2015, p. 46).

⁶ Inserção minha.

William Edward Burghardt ou “W. E. B.” Du Bois, como comumente é conhecido, foi um ativista estadunidense. Nascido em 1868 e falecido em 1963, Du Bois cresceu em um ambiente sem racismo (pelo menos explícito), numa comunidade tolerante em Massachusetts. Foi o primeiro afro-americano a obter título de doutorado e viveu a vida lutando pelo reconhecimento do valor do negro. Ele foi o fundador do Movimento do Niagara, que se tratava de um grupo de ativistas afro-americanos que buscava direitos iguais para os negros. Du Bois e seus apoiadores tinham o racismo como seu alvo principal, se opuseram ao Compromisso de Atlanta⁷ e, junto com a elite intelectual afro-americana, grupo que ele chamava os *décimos talentosos*, defendeu os negros exigindo que estes tivessem os mesmos direitos civis e políticos que os brancos⁸.

Du Bois não limitou sua causa aos negros norte-americanos, mas voltou o olhar também aos negros (ou pessoas *de cor*, conforme escrito em estudos feitos sobre o ativista) de outros continentes, como o africano, asiático e europeu.

Langston Hughes nasceu em 1902 e era filho de pai branco e mãe negra. Foi também muito prestigiado pelos iniciadores da negritude. Ele não se via à vontade frente à colonização ocidental, tinha um forte apreço pelos tantãs⁹ africanos e não deixava morrer e nem de enaltecer as marcas africanas que trazia com ele. Porém, não negava também sua ascendência americana, não sucumbindo ao combate do seu povo que, mesmo nascendo naquele país, através do movimento buscava negá-

⁷ Em 1895, após a morte de Frederick Douglass, uma expressiva liderança negra do século XIX que lutava pela dignidade dos negros norte americanos, Booker T. Washington propôs um pacto de submissão do negro com relação ao branco. Tal pacto propunha que se os negros abdicassem de lutar pela igualdade racial, política e social em troca de educação básica e acesso a cursos técnicos. Tal acordo foi o ponto de partida para inúmeras lutas dos negros norte-americanos. Mais informações ver em <http://bibliotecaaficana.blogspot.com.br/> acessado em 06/02/17.

⁸ Informações obtidas no portal Geledes. Disponível em https://www.geledes.org.br/w-e-b-du-bois/#gs.t_NOr58 acessado em 08/02/17

⁹ Trata-se de um instrumento musical também conhecido como cuíca. Semelhante a um tambor, tem uma haste de madeira presa no centro de uma membrana de couro pelo lado interno do instrumento e para se obter o som é necessário friccionar a haste com um pedaço de tecido molhado ao mesmo tempo que se pressiona a parte interna da cuíca com o dedo. Alguns negros a utilizavam para anunciar a sua chegada e pode ter sido trazida pelo Brasil pelos escravos africanos bantos. Foi muito difícil encontrar a definição deste instrumento, tais dados só foram encontrados por mim em páginas sobre instrumentos musicais de uma rede social, como a página intitulada “A batucada dos nossos tantãs” existente em duas redes sociais. A dissertação de mestrado intitulada *A construção da Negritude: A formação da identidade do intelectual através da experiência de Léopold Sédar Senghor (1920-1945)*, acessada através do site <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279300/1/Durao%2C%20Gustavo%20de%20>

lo a todo custo. Hughes, ao contrário, escolheu ficar na América e escrevia: *Eu também sou a América*. (HUGHES *apud* MUNANGA, 2015, p. 47).

Outro forte nome que fez surgir este movimento foi de Léopold Sédar Senghor, um menino da aldeia de Joal, no Senegal, filho de um rico comerciante que completou seus estudos na França. Em Paris, foi o primeiro africano a obter o título de agregé¹⁰ numa universidade francesa¹¹. Segundo Munanga (op cit.) foram os contatos de Senghor com estudantes negros na França que abriram seus olhos sobre o que reservavam para os negros:

Assim chegaram a uma consciência racial (não racista). Eles se convenceram de que a opressão sofrida era apenas a de uma classe minoritária sobre uma classe majoritária inferiorizada, mas ao mesmo tempo a de uma raça, independentemente da classe social (p.48).

No Brasil, foi Luís Gama quem se destacou como o precursor da ideologia da negritude. Gama era um poeta negro, líder abolicionista e advogado. Em seus estudos, Domingues (2005) constata que foi através de uma coletânea de poesias lançada por Gama, em 1859, intitulada *Primeiras Trovas Burlescas*¹² que tivemos inaugurado em nosso país o primeiro discurso de afirmação racial (p. 13). As ideias de negritude defendidas pelo movimento negro francês só chegaram ao Brasil em meados de 1940 com a fundação, no Rio de Janeiro, do Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, que tinha como objetivo inicial desenvolver uma dramaturgia negra no Brasil, e, conforme foi crescendo e adquirindo projeção, embarcou em diversas áreas sempre tendo em vista a afirmação dos valores negros.

Domingues (2005) assinala a importância do TEN para o movimento negro e para o reconhecimento da cultura negra no Brasil. Segundo o autor:

Quando o grupo surgiu, a negritude passou a ser a ideologia mais geral, que imprimiu um sentido para o pensamento e as ações dos ativistas. Para

¹⁰ Segundo o dicionário eletrônico francês Merriam-Webster, trata-se de “um grau acadêmico conferido por uma universidade francesa a uma pessoa (sic) que passou por um exame de concorrência rígida e que, portanto, tem direito a nomeação para o maior posto do ensino em um liceu ou em uma das faculdades de uma universidade”. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/agrégé>. Acesso em 31/10/2017.

¹¹ Estes dados foram obtidos no site Geledes, numa matéria destinada a Senghor. Disponível em <http://www.geledes.org.br/leopold-sedar-senghor/#gs.Pf6qyg8> acessado em 22/03/2017

¹² Disponível em: <http://web.archive.org/web/20161202130043/http://projetolivrolivre.com/Primeiras%20Trovas%20Burlescas%20de%20Getulino%20-%20Lu%C3%ADs%20da%20Gama%20-%20%20Iba%20Mendes.pdf> acessado em 24/05/17

o TEN, mais do que um sistema de idéias, negritude era uma filosofia de vida, uma bandeira de luta de forte conteúdo emocional e mítico, capaz de mobilizar o negro brasileiro no combate ao racismo, redimi-lo do seu complexo de inferioridade e, por conseguinte, fornecer as bases teóricas e políticas da plena emancipação (p.13).

De uma forma geral, a bandeira que o TEN levantava dava forças e ânimo aos negros, fazia com que aceitassem a sua cor, lutassem pelo reconhecimento de igualdade.

Para embasar seu estudo, Domingues (2005) reporta-se a Abdias do Nascimento, um dos fundadores do TEN, quando este explica a fundação do TEN e sua importância para o movimento negro:

A Negritude, em sua fase moderna mais conhecida, é liderada por Aimé Césaire e Leopoldo Sédar Senghor, mas tem seus antecedentes seculares como Chico-Rei, Toussaint L'Ouverture, Luís Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Yomo Deniata, Lumumba, Sekou Touré, Nkrumah e muitos outros. Trata-se da assunção do negro ao seu protagonismo histórico, uma ótica e uma sensibilidade conforme uma situação existencial, e cujas raízes mergulham no chão histórico-cultural. Raízes emergentes da própria condição de raça espoliada. Os valores da Negritude serão assim eternos, perenes, ou permanentes, na medida em que for eterna, perene ou permanente a raça humana e seus subprodutos histórico-culturais. (NASCIMENTO apud DOMINGUES, 2005. P. 14).

Abdias do Nascimento foi um dos que lutaram pelo povo negro. Nascido em 14 de março de 1914, no interior de São Paulo, desde cedo lutou pelos ideais e objetivos de seu povo e teve a sua história entrelaçada com as conquistas sociais dos negros nos últimos 60 anos. Criou o TEN em 1944 e ficou à frente até 1964 quando precisou exilar-se nos Estados Unidos em decorrência do regime militar e a inclusão de seu nome em alguns inquéritos militares¹³, onde trabalhou como professor universitário. Foi protagonista da criação do Movimento Negro Unificado em 1978, um dos fundadores do Partido Democrático Trabalhista (PDT) juntamente com Leonel Brizola de quem se tornara amigo durante o exílio. Foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira, secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras. Em 1983 elegeu-se deputado federal pelo Rio de Janeiro e, em 1997, Senador da República. Como deputado centrou suas defesas nos direitos humanos e civis dos negros do Brasil. Propôs o feriado nacional da Consciência Negra no dia 20 de novembro por este ser o dia da morte de Zumbi dos Palmares. Abdias enfocava que o racismo e a discriminação racial eram questões

¹³ Tais informações constam disponíveis no site http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/abdias_do_nascimento acessado em 08/09/2017

nacionais. Foi autor de diversos livros tais como: *Sortilégio; Dramas para negros e prólogo para brancos; O negro revoltado*, entre outros. Conforme Munanga e Gomes (2016), “Abdias do Nascimento foi, sem dúvida, um fundamental militante no combate à discriminação racial no Brasil” (p.199).

Voltando à negritude, de uma forma geral, foi um ideário que surgiu após protesto de intelectuais negros contra a supremacia branca. Estes negros estavam em ascensão social e se voltaram contra a ideologia do branqueamento, porém nunca deram propostas concretas ao movimento nem tampouco traduziram a negritude em um projeto mais real que abarcasse todos os negros e buscasse resolver o problema de todos os negros brasileiros, e assim a TEN foi vista por alguns estudiosos da época como portadora de ideais que não passavam de mitos, segundo palavras de Costa Pinto:

O processo é o mesmo da formação de todo mito; retira-se dos fatos uma abstração, considera-se essa abstração como um fato, e passa-se a enxergar, a pensar, a sentir, a agir em função dessa concepção invertida e mistificada das coisas (COSTA PINTO apud DOMINGUES, 2005, p.15).

Falava-se então que ao negro eram características a sensibilidade e a pré-disposição para as artes; eles teriam atributos específicos que os deixavam predestinados ao drama, à poesia, à música, à dança. O alerta é feito para o risco de tomarem a pessoa negra somente disposta para as atividades que trouxessem os sentimentos como aporte principal e como incapacitados para atividades que necessitassem da racionalidade. Domingues (2005) assinala que a pré-disposição para as artes não é um traço específico da “raça” negra, mas resultado da adaptação sociocultural do negro no Brasil, e alerta que esta “emotividade inata e sua propensão para o lúdico” é um mito perigoso que vem alimentar o preconceito aos negros considerando-os incapazes de desenvolver outras atividades que não somente as artísticas, “incapazes de desenvolver seu potencial para as atividades que exigem racionalidade, seriedade e habilidade intelectual” (DOMINGUES, 2005, p. 15).

O autor ressalta em seu estudo que muitos negros também foram influenciados por esta habilidade e que isso caracterizava um risco e exaltação ao preconceito em relação ao negro. A mesma advertência faz Costa Pinto (*apud* Domingues, 2005, p.15), pois o entusiasmo que levou os negros a exaltar o pendor musical e ligá-lo à ideia da negritude é um risco, pois reforça a ideia apontada pela

sociedade branca de que os negros não teriam capacidade para outras coisas, ou como o próprio autor citou esta tese do pendor musical,

(...) a mesma falsa interpretação do problema que leva os negros entusiasmados com a idéia da negritude e exaltar um extraordinário pendor musical que enxergam na raça - esse mesmo pendor, igual e falsamente interpretado nos mesmos termos da negritude como traço intrínseco à raça e "paideumático" - é apontada pelos estereótipos da sociedade branca como prova de que o 'negro não dá mesmo para outra coisa', 'negro só está contente com chicote no lombo, cachaça no buxo e viola na mão. (COSTA PINTO, apud DOMINGUES, 2005,p.15).

Com isso, embora a TEN trouxesse força ao movimento, havia este cuidado a ser tomado com relação aos valores intelectuais que eram dados aos negros.

Na década que compreende os anos de 1970, o termo negritude tornou-se sinônimo da tomada de consciência racial do negro no Brasil: no âmbito cultural, o termo trazia a valorização dos símbolos culturais como a capoeira, o samba, o afoxé; o candomblé por sua vez teve a sua valorização ganhando força no âmbito da religiosidade. No terreno da política, a palavra negritude esteve engajada na luta antirracista.

Contemporaneamente, a ideologia da negritude é tão elástica que ainda podemos identificar sua expressão em diversas outras manifestações lúdicas e estéticas de afirmação racial: nos bailes da comunidade negra, nos grupos de dança e música afro, na proposta de alguns escritores e poetas que produzem literatura negra (DOMINGUES, 2005, p. 16).

Além de toda carga de lutas que a palavra negritude traz em seu significado, há também as oportunidades que ela gerou na indústria cultural que a utilizou como produto de consumo, e isto Domingues também traz em seu estudo ao dizer que "casos típicos dessa tendência é o verdadeiro comércio que se instaurou das roupas que têm o padrão estético africano e os cosméticos dirigidos para o segmento negro" (2015, p.18).

A negritude no ordenamento legal para a educação das crianças pequenas ainda é pouco afetada pelos debates já produzidos nas outras etapas da educação. Somente dois parágrafos abarcam as questões étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009 CNE, dentro do viés da diversidade, sendo que somente o primeiro parágrafo destina-se à cultura negra:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p.21).

A Lei 10.639/03, por sua vez, não se refere à primeira etapa da educação básica quando reforça a necessidade de se abordar a história da África nas escolas.

Parece-me que a superficialidade com a qual a legislação educacional brasileira trata uma questão tão cara para a maioria dos brasileirinhos que frequenta as escolas de educação infantil, principalmente as públicas que atendem grande parte das crianças negras, contribui muito pouco (ou quase nada) para que as escolas e seus profissionais possam enfrentar os desafios que se colocam no caminho para uma educação mais humanizadora e menos discriminatória.

O exame da produção discursiva dos escritores da negritude permite levantar três objetivos principais: buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não universal como a extensão de uma regional imposta pela força- mas uma civilização do universal, encontro de todas as outras, concretas e particulares (MUNANGA, 2015, p. 52).

Compartilho com Munanga (2005) a emergência de problematizar a condição, as relações e o lugar do negro e das questões étnico-raciais no espaço-tempo da escola, e considero a negritude, ainda que traga em seus enredos questões que mereçam atenção, conforme foi possível observar anteriormente, como um termo profícuo para nutrir minhas investigações, já que analisei as formas pelas quais as relações étnico-raciais se dão no espaço-tempo da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na prática de seus educadores, nas narrativas dos currículos, nos ambientes da instituição, entre outras questões que se coloquem necessárias ao longo do trabalho de campo.

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, verifica-se uma ausência de clareza quanto às questões étnico-raciais no âmbito da educação infantil, na verdade a única menção ao negro encontra-se no Art. 79-B que diz: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 1996).

No dia 9 de Janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03 que altera a LDBEN para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dar outras providências. Ocorre que em nenhum momento a Lei 10.639/03 cita educação infantil; o olhar para essa etapa aparece no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, que diz:

O papel da educação infantil¹⁴ é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e cultura brasileiras. (BRASIL. MEC, 2003).

Embora o Plano Nacional trate da educação infantil, o que está estabelecido, em minha análise, não garante consistência para tratar de uma etapa tão fundamental na vida das crianças pequenas, principalmente no que tange às crianças negras, em que a maioria delas está em condição desigual quanto ao direito à educação. Trata-se de um tema importante e que visa superar o preconceito a partir da orientação de discursos escolares mais plurais, afirmando a cultura negra nos espaços da educação infantil. Portanto, uma superficialidade no contexto da educação e em grande parte dos documentos que busquei em termos de pesquisa da criança negra na escola e que foi possível, também, perceber no trabalho de campo esta superficialidade.

Com isso, pretendo contribuir para que a negritude possa se entrelaçar nos espaços da escola, a partir das propostas pedagógicas, das relações que neste espaço se estabelecem, nas experiências de seus sujeitos. Não quero dizer que sou eu quem vai inaugurar a negritude neste espaço, mas analisar o quanto é impossível apagá-la na experiência da pessoa negra, principalmente nas crianças, e que a ausência (ou quase ausência) já é condição da presença, portanto a condição da negritude.

Este estudo vê a necessidade de fazer reconhecer a cultura negra nos espaços infantis por meio desta escrita. A necessidade de mergulhar no ambiente da EEI-UFRJ para verificar, estudar e analisar este espaço como um lugar em que a ação pedagógica acontece de forma a proporcionar para as crianças experiências

¹⁴ Grifo da autora.

múltiplas através de brincadeiras, atividades, conversas e escuta destas crianças. Importante perceber que esta escuta não se dá somente no plano do oral, mas também ao olhar a criança e perceber suas escolhas, sua forma de agir e de se colocar no grupo.

Esta pesquisa busca analisar as formas pelas quais as relações étnico-raciais se dão no espaço-tempo da Escola de Educação Infantil da UFRJ e a ação docente, considerando as ideias, interpretações e posições que estes sujeitos expressam em suas práticas com as crianças pequenas, nos desdobramentos curriculares, com as famílias e outros profissionais também envolvidos nos processos educativos que se desenvolvem na instituição.

1.1 Diálogos com Stuart Hall

Temas como identidade e cultura estão relacionadas às questões aqui tratadas, de forma que não haveria um estudo sobre raça e relações étnico-raciais se eu não buscasse fonte em teóricos que estudassem a formação da identidade e a cultura. Foi desta forma que atravessei em Stuart Hall. Para aprofundar-me em suas produções considero pertinente localizar-me no seu tempo e na direção que este autor tomou em seus estudos.

Stuart Hall¹⁵ foi um teórico cultural e sociólogo que nasceu na Jamaica em 1932, em uma família de classe média. Seu pai foi o primeiro negro do país a ascender a um cargo de chefia, até então destinado a brancos. Sua mãe era branca, tinha descendência de escoceses, de escravos africanos e de judeus portugueses. Desde cedo estudou numa renomada escola em seu país, porém sentia-se obrigado a mergulhar na cultura eurocêntrica. Ao mesmo tempo, começou a se engajar em movimentos de luta contra o colonialismo e a favor da independência de seu país. Mudou-se para Inglaterra em 1951, assim que ganhou uma bolsa de estudos. Tinha também, nesse momento, o objetivo de buscar um afastamento da estrutura familiar que o obrigava a tomar um caminho que não era de seu interesse. Chega a relatar,

¹⁵Alguns dados bibliográficos de Stuart Hall foram retirados do site wikipedia, site https://pt.wikipedia.org/wiki/Stuart_Hall#Biografia em 20/07 acessado às 17:35

em entrevista no seu livro *Da Diáspora*¹⁶ que sentia-se rejeitado por ser o único em sua família de pele “mais escura” e que sofreu ao ver sua irmã impedida de namorar com um rapaz jamaicano e negro. Disse que não queria para ele o mesmo destino e resolveu partir para a Inglaterra. Embora estivesse naquele país e conhecesse um pouco da cultura local através de leituras que havia feito previamente, começou a experimentar um sentimento do qual chamaria em seus estudos de “estrangeiro”.

Segundo Costa, Wortmann e Silveira (2015),

Alguns traços de sua biografia são bem conhecidos e tem sido bastante consensual – inclusive a partir do próprio testemunho de Hall – a menção ao entrelaçamento entre sua vida e sua obra, ainda que isto não signifique qualquer determinismo biográfico. (p.2).

O sentimento de “estrangeiro” ao qual se refere Hall é aquele de não pertencimento à determinada cultura, de determinado lugar. Hall se sentia estrangeiro à cultura Inglesa. Por outro lado, também dizia não reconhecer-se dentro da cultura jamaicana, talvez por ter nascido em uma família que exigia dele uma postura “esbranquiçada”, colonial e, para fugir desta imposição familiar, mudou-se para Inglaterra. A partir desta mudança Hall foi mergulhando nas questões raciais e se envolvendo ainda mais com tudo que dizia respeito à cultura negra. Abraçava causas a favor dos imigrantes negros daquele país. O autor refletiu em seus estudos a forma como a experiência colonial o marcou. Ao passo que sua família o emergia numa cultura eurocêntrica, Hall buscava a todo momento andar contra esta corrente, conforme diz Costa, Wortmann e Silveira (2015) amparadas no livro *Da Diáspora*,

Tal identificação, almejada pela família, vai entrar em conflito com as próprias experiências do jovem Stuart Hall, que vai se conscientizando “da contradição da cultura colonial” e nutrindo o desejo de sair daquela situação ambivalente. (p 2).

Ao ver-se colocado imerso da cultura inglesa, uma cultura eurocêntrica e branca a qual sua família considerava ser o melhor para eles, e tendo Hall conseguido uma bolsa para estudar naquele país, o autor começou a sentir na pele as adversidades e negações que pessoas negras eram expostas com o não reconhecimento de suas culturas. Hall não se calou e buscou em seus trabalhos denunciar tal realidade prezando pelo respeito e afirmação de toda cultura.

¹⁶ HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

Hall (2006) dedicou-se a estudar a existência de uma crise de identidade na modernidade tardia. Em seus estudos, defende a existência de um sujeito pós-moderno fragmentado, ou seja, dotado de muitas identidades (p. 7). Como exemplo, podemos pensar numa mulher que, além de ser mulher, ela é ainda professora (ou médica, engenheira, enfermeira), católica (ou protestante, judia), branca (ou negra), o que vemos são várias identidades que formam esta mulher.

Embora considere o conceito de identidade muito complexo, Hall (2006) formula inúmeras discussões e reflete em torno da identidade que está descentrada, deslocada e, como já dito, fragmentada. Segundo ele, “conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’ é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social” (p.8), isto porque depende um entendimento do desenvolvimento e mudança que vêm transformando a sociedade moderna, pois:

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

Neste fragmento é possível refletir, segundo a ótica do autor, nas transformações ocorridas na sociedade e nos movimentos que ela vem produzido que vêm simultaneamente modificando a própria sociedade e os indivíduos que a compõem. É evidente que as mudanças que afetam a sociedade também provoquem mudanças consideráveis na vida e na organização dos indivíduos que dela fazem parte. O indivíduo modifica a sociedade e esta o modifica também.

No livro *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, Stuart Hall começa dando-nos três concepções de identidade que marcaram os sujeitos. A primeira refere-se ao “primeiro sujeito”, o *Sujeito do Iluminismo*, cuja característica está centrada no “eu” que emerge no momento em que o indivíduo nasce sendo essencialmente o mesmo “eu” ao longo de toda a sua existência. Trata-se de uma concepção individualista da identidade. A segunda refere-se ao *Sujeito Sociológico* que demonstra necessidade de, nas relações com o outro, elaborar a própria identidade, apresentando uma necessidade de interação, inexistente no Sujeito do Iluminismo, e que reflete a complexidade do mundo moderno. A identidade, neste momento, costura o indivíduo nesta sociedade:

A identidade então costura (ou, para usar uma metáfora médica “satura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (idem, p 12).

O terceiro sujeito, o *sujeito pós-moderno*, não possui uma identidade fixa, mas sim uma identidade que está em constante formação e transformação. Trata-se, assim, de várias identidades como na condição de mulher que usei como exemplo anteriormente (idem).

Tais identidades muitas vezes são contraditórias e não resolvidas, o que faz com que esta concepção de identidade seja provisória e perturbadora. Pereira (2004) apoia-se em Hall (2003) ao dizer que é uma fantasia considerar a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, afirma:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.” (HALL 2003, apud PEREIRA 2004, p. 88).

Há uma definição histórica da identidade. O sujeito é um ser histórico e dinâmico que muda a sociedade a todo tempo ao passo que se deixa transformar. Exposto a tantas mudanças, ele entra em contato com tantas contradições que não o deixa inerte, mas sim em movimento, em deslocamento. Segundo Hall (2006) há uma multiplicação dos sistemas de significação e representação e que somos confrontados por uma multiplicidade de identidades, que nos desconcerta pela possibilidade de, ao menos que por um momento, nos identificarmos.

À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos que temporariamente (p.13).

Portanto, não há como pensar que a identidade seja fixa, mas sim nas possibilidades de transição e mudança pelas quais são produzidas as muitas identidades. O indivíduo está, então, mudando e reformulando-se a todo tempo. São identidades abertas, inacabadas e pertencem ao sujeito pós-moderno.

As identidades culturais têm uma origem, uma história. Como tudo o que é histórico, estão em constante transformação. Longe de ficarem para sempre amarradas a um passado essencial, estão sujeitas à constante inter-acção entre história, cultura e poder. Em vez de se basearem na mera ‘recuperação’ de um passado à espera de ser descoberto e que, uma vez descoberto, garantiria para sempre a percepção que temos de nós mesmos,

as identidades são os nomes que damos às diferentes maneiras de nos posicionarmos e de nos posicionarmos nas narrativas do passado (HALL, 2009, p. 18).

Pereira (2004) afirma que a pós-modernidade é caracterizada pelo processo de descentramento do sujeito. Em seu estudo, ele localiza nos estudos de Hall cinco descentramentos importantes no sujeito. O primeiro refere-se ao tradicional pensamento marxista onde o homem só faz história a partir das condições que lhes são dadas. Desta forma, o indivíduo que se encontra isolado não é capaz de construir história. O segundo descentramento está fortemente ligado a Freud e sua descoberta do inconsciente e, dialogando junto com Lacan¹⁷, o sujeito “pensa onde não existe e existe onde não pensa” (PEREIRA, 2004, p. 92). O terceiro descentramento refere-se à questão da língua como objeto social, baseia-se em Ferdinand de Saussure, que acredita ser “a língua um sistema social e não um sistema individual”. O quarto descentramento busca aportes em estudos de Michael Foucault que considera que as novas instituições disciplinam as populações modernas. Todas as dimensões humanas estão sob o rígido controle das instituições. Por fim, o quinto descentramento do sujeito ocorre com o impacto do feminismo que abriu espaço para que emergisse novas contestações de grupos diversos à política (PEREIRA, 2004, p. 92).

Assim, é possível compreender que para Pereira é o descentramento do sujeito, proposto por Hall, considerado o mais importante na afirmação de sua identidade, pois são os movimentos gerados por este descentramento que favorecem o enfraquecimento da classe política e organizações a esta classe associada. Conforme exemplificado por Pereira (2004), com base nos estudos de Stuart Hall

(...) o feminismo abriu para o espaço da contestação política aqueles elementos que eram considerados particulares da vida privada, como a dominação dos sexos, o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, dentre outros (...). (p. 93).

Quanto à relação dada à identidade cultural e à nacionalidade, Hall nos alerta que quando enunciamos nossa nacionalidade, nosso discurso já traz intrínseco em suas entrelinhas a identidade cultural a qual pertencemos, ou melhor dizendo, quando enunciamos “somos brasileiros” afirmamos, com isso, que não somos

17 Jacques-Marie Émile Lacan é um dos principais nomes no estudo da Psicanálise no mundo da ciência e da filosofia. Nasceu em Paris, em 13 de abril de 1901. Sua bibliografia consta no site <http://febrapsi.org.br/biografias/jacques-lacan/>

chineses, franceses ou qualquer outra nacionalidade. Desta forma, é desnecessário, na visão do autor, declarar que não pertencemos a uma determinada nacionalidade, mas acima de tudo, afirmar a nação da qual pertencemos, na qual nossa identidade está totalmente imersa (HALL, 2006, p. 44).

Stuart Hall (2003, 2006, 2009) buscou valorizar as questões culturais e de raça bem como os processos de identificação do indivíduo. Por ter vivido a sua diáspora, saindo do lugar de origem para uma outra cultura, sentiu-se estrangeiro, tanto na sua cultura original quanto naquela em que estava sendo imerso, chegando a citar o estranhamento, o não pertencimento, e tal sentimento o autor chega a comentar em seus textos.

Em seu texto, Gilroy (2001), assim como Hall, traz os processos de identificação racial através da cultura. Não há uma pureza racial na política negra. Em uma passagem de seu livro, Gilroy (2001) ao tentar descrever a história das culturas negras brasileiras nos diz que “podemos seguir seus espíritos nos pântanos da crioulização para descobrirmos os complexos que podem apenas ser mal-descritos como a mútua interpenetração de civilizações” (p. 14). Entendo com seus dizeres que não há uma cultura negra, mas culturas negras. Há o negro que se reconhece negro e luta pelo reconhecimento de sua cultura; há o negro que não se reconhece pertencente a esta cultura e que pratica o racismo uma vez que o racismo é estruturante da sociedade brasileira.

A cultura não é fixa, mas fluída, é dinâmica e também transitória. Hoje, estamos no Brasil vivendo nossas brasilidades e com elas e por elas produzindo cultura, constituindo identidades. Amanhã, poderemos estar em outro país e assim as marcas daquele lugar, de alguma forma, somarão àquelas que já trazíamos conosco constituindo assim, ou expandindo, nossas marcas culturais, criando novas identidades.

Em um trecho de seu texto, Gilroy (2001) ilustra bem isso quando diz que ao pensar as culturas das grandes metrópoles, a abordagem cosmopolita, o autor alarga seus horizontes para além da terra (ou solo firme e solo especial, como ele mesmo se refere) “na qual as culturas nacionais têm suas raízes , mas ao mar e à vida marítima que se movimenta e que cruza o Oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas”(p. 15).

Assim, podemos entender que não há como pensar um uma única cultura brasileira e nem tampouco uma cultura negra que se defina única neste contexto

plural. Assim como as identidades, que estão sempre sendo refeitas, são inacabadas, acontece com as culturas que, por estarem sempre em movimento, são inacabadas, são passíveis de mudanças, são flexíveis, são dinâmicas.

Hall (2006) lança seu olhar além da imagem unificada de identidade do sujeito, de essencialista e biológica, mas a identidade como uma produção histórica, social e pautada no discurso. O sujeito possui múltiplas identidades, que se cruzam, se atravessam, se interpelam a todo momento. São identidades móveis que se modificam conforme o sujeito é interpelado. A identidade não é taxativa, não é uma marca que fazemos em nosso corpo, como um animal que é marcado pelo seu dono, mas é volátil, podemos perdê-la e ganhá-la a todo momento, assim como diz Meireles (2012): *“a identidade muda a depender da forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”* (HALL *apud* MEIRELES, 2012, p.6).

A constituição identitária se dá na relação com coisas que permeiam o social, como a relação com o outro e os sentidos que estas relações trazem às *culturas e seus símbolos, entre outras questões que o sujeito vai incorporando e (re) produzindo:*

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas (HALL, 2006, p.12).

Estar em sociedade, em contato com outros, sendo interpelado por valores, marcas culturais, sentidos do mundo faz com que a identidade seja móvel, seja mutável. Identidade, sujeito e discurso andam juntos. Não há um sem o outro, de modo que “as identidades não são homogêneas, fixas, mas se transformam no movimento da história” (HALL 2006, *apud* MEIRELES, 2012, P.7).

1.2 As crianças no contexto das culturas e das identidades

Para a escrita deste subcapítulo de minha dissertação busquei inspiração nas discussões feitas nas aulas e principalmente nas aulas da disciplina *Infância e*

Juventude, em que tivemos contato com a leitura do livro *O Mestre Inventor Simón Rodriguez*, do Prof. Dr. Walter Omar Kohan (2013). Prendo-me, aqui, à história de Thomas, uma criança observadora como todas as crianças que temos em nossas salas, que trazem tantas vivências e possibilidades de atuação, mas que, por conta da correria do dia a dia, não nos damos conta.

No livro, Thomas observa de longe um adulto brincar com um grupo de crianças até que eles passam por um conflito: o brinquedo fica preso em um lugar que eles não alcançam e se colocam a discutir formas de resolver o problema, porém não encontram a solução. Então, Thomas se aproxima daquele adulto e lhe dá uma solução, que resolve enfim o problema, e em seguida se distancia voltando ao seu lugar de observador. Penso, então, em quantas crianças que temos ao nosso redor, observando, analisando, dando soluções, seguindo referências trazidas por elas de alguma vivência anterior, repleta de conceitos e culturas que a tornam aquela criança. E como ela, quantas crianças há em uma turma (e no caso penso em turmas de creches e pré-escolas)? Todas tão diferentes, mas que juntas interagem e dão sentido, significação e ressignificação às coisas com as quais interagem e aos fatos que acontecem ao redor.

Ao observarmos uma criança brincar, seja sozinha ou na interação com mais crianças, observamos não somente um momento de faz-de-conta repleto do imaginário infantil, mas também vemos se dar ali, naquele momento, a produção de culturas em pares permeada de traços das culturas que esta criança traz consigo. O menino Thomas, quando surgiu próximo ao grupo e sugeriu a sua solução para o problema, provavelmente trazia marcas de outras experiências que o interpelaram naquele conflito e que, certamente, contribuíram para que pensasse uma solução para o problema.

Sarmiento (2009) afirma que *as crianças, como* “actores sociais, são portadores e produtores de cultura” (p.7), uma vez que, para o autor, em interação as crianças partilham experiências, valores, linguagem, e dessa forma vão se apropriando do mundo, produzindo e reproduzindo culturas. Ainda segundo Sarmiento (2004), a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças construírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos (p. 11). Ou seja, as condições impostas às crianças pelo mundo adulto não as impossibilita de produzir culturas infantis, que as marcarão com igual intensidade em relação às culturas adultas.

[...] o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças é o juízo sobre a infância como categoria social construída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual – ao contrário da segunda – não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (SARMENTO e PINTO, 1997 apud BARROS e FERREIRA, 2013, p. 145).

Abramowicz e Oliveira (2013) também nos sugerem pensar a criança como ator social, construtores de sua infância, e não vê-las como objetos passivos de uma cultura adulta, hegemônica. Para as referidas autoras, é a partir desta reflexão sobre a criança que *[se deu o] surgimento de novas temáticas bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.* (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA apud ABRAMOWICZ e VANDENBROECK, 2013, p. 4). Assim, cotidianamente, as crianças vivem novas experiências, têm acesso a informações, saberes e vão produzindo, (re) aprendendo, ampliando seu universo cultural, constituindo, desta forma, uma pluralidade de infâncias que precisamos compreendê-las em “sua conexão com a pluralidade de socializações humanas” (BARBOSA, 2007, p. 1065).

Portanto, o que estou entendendo e compartilhando é que não podemos pensar as crianças e a infância sob a ótica de uma cultura única e adultocêntrica, pois nas experiências entre pares, as crianças produzem culturas infantis, que em diálogo com a diversidade de culturas às quais estão assujeitadas, podemos reconhecer a existência de muitas infâncias. Não existe uma só infância por que não há uma só criança com uma só vivência, com uma só experiência, mas o que há são milhares de crianças vivendo, cada qual, diversas experiências. Há a criança do campo que brinca, participa, atua em vivências que este lugar proporciona e há a criança da cidade, com experiências distintas; há a criança pobre, há a criança rica, cada qual vivendo uma experiência em de sua infância, ou melhor dizendo com Aquino (2013), a existência de uma infância plural, que as identifica como infâncias (AQUINO, 2013, p.171).

Quando pensamos nas instituições de Educação Infantil, pensamos num lugar onde a produção de culturas infantis se dá fortemente. Este espaço proporciona o contato de diversas crianças, cada uma trazendo consigo marcas de identidades, vivenciando, trocando experiências, resolvendo conflitos, criando brincadeiras,

possibilitando momentos em que suas culturas são, de certa forma, confrontadas e modificadas pelas culturas de seus pares.

As atividades desenvolvidas em turmas de Educação Infantil atendem, conforme descrito na atual LDB, a crianças de 0 a 5 anos de idade. A LDBEN, no seu artigo 29, caracteriza a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”¹⁸ (BRASIL, 1996).

Desde pequenas, no convívio com o seu núcleo familiar, as crianças estão expostas à experiências sociais, porém, seu ingresso na educação infantil representa a possibilidade para a ampliação dessas experiências e o convívio com outras pessoas, outras formas de organização da rotina, enfim, experiências que se constituem em um sentido diferente do sentido doméstico, já que as crianças, na instituição, atuam muito em parceria, partilhando tarefas, dividindo materiais e realizando atividades em coletividade. Nesse sentido, se estabelecem novas conexões com o outro, com outras formas de pensar, agir, diferentes daquelas as quais estão acostumadas.

Por esse motivo, faz-se necessário olhar a criança respeitando as marcas culturais que atravessam sua história, seu contexto social, e constituem suas identidades, nos possibilitando condições para interpretarmos suas manifestações mais peculiares. São muitas as questões que interpelam as singularidades das crianças, entretanto, neste estudo, coloco em evidência a questão da criança negra e sua identidade cultural, nas tessituras da educação infantil.

1.3 Criança, raça e a formação de culturas infantis nas relações étnico-raciais

Falamos de relação étnico-racial na Educação Infantil e a necessidade de ações que afirmem a cultura da criança negra neste contexto é de extrema importância dado o silenciamento que me chamou a atenção na literatura que trata das relações étnico-raciais, com ênfase na primeira infância. A Educação Infantil representa na atual configuração da educação nacional uma etapa fundamental para

¹⁸ Redação dada pela Lei 12.796/13.

o desenvolvimento das crianças pequenas. Tal importância consta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira, que implementa a Lei nº 10.639/03:

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL., 2014, p.13).

Nesta perspectiva, ressalto a relevância da Educação Infantil como possibilidade para que as crianças, desde pequenas, tenham o direito às experiências que lhes permitam compreender-se como cidadãos de uma sociedade colorida e multifacetária.

No que tange às relações étnico-raciais no contexto da infância e da educação infantil, que é a questão fundamental no estudo aqui proposto, apesar das diretrizes legais para a implementação da Lei nº 10.639/03, as escolas continuam abordando, em todos os seus segmentos, uma gama de informações provenientes de uma cultura hegemônica “branca” que, de certa forma, sufocam ou anulam as raízes das culturas que não fazem parte deste contexto. Neste sentido, a Lei nº10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História das culturas Africanas e Afro-Brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio, surge como política de afirmação da cultura negra na educação das crianças e jovens brasileiros.

Conforme coloca Hall (2006), as sociedades contemporâneas possuem por característica a “diferença” interpelada por inúmeras divisões e contrastes sociais que traçam diferentes posições do sujeito e de sua identidade. Segundo o autor, as culturas nacionais em que nascemos são as principais fontes de identidade cultural e que ao nos definirmos de uma determinada nacionalidade, o fazemos de forma metafórica, pois dizer que somos brasileiros não significa que a marca “brasileira” esteja em nosso gene, porém “nós efetivamente pensamos nela como se fosse parte de nossa natureza essencial” (2006, p.47).

Apesar das pressões exercidas pelas culturas hegemônicas, mesmo que não se coloquem de forma clara e se deixem atravessar pelas práticas ocultadas nos currículos escolares, é possível perceber uma maior visibilidade da cultura

afrodescendente, fruto das lutas e da militância de grupos pela afirmação de sua identidade, como o movimento negro, conforme coloquei anteriormente. Pensar na identidade da criança e na entrada dela em instituições de educação infantil é acreditar que estas crianças estão entrando em contato com o mundo e reconhecendo-o como espaço de vivência e experiência.

A criança é lúdica, é dinâmica, estabelece relações entre o real e o imaginário e é neste trânsito que também originam as culturas infantis. Ora, ao dar a esta criança a possibilidade de conhecer novas culturas, através de histórias, brincadeiras, músicas, atividades lúdicas, possibilitamos a ela estabelecer vínculos com estes traços e, conseqüentemente, ela levará para si traços desta cultura. Barbosa (2014) buscou em Sarmiento, Corsaro e Brougère embasamento para seus estudos sobre a emergência das culturas infantis, trazendo a importância do convívio das crianças para a veiculação destas culturas quando diz que “as culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas” (idem, p. 646).

Estudos evidenciam que nas relações que ocorrem no ambiente escolar as crianças produzem cultura. A cultura se dá na interação com os *seus outros*. As crianças também são agentes que produzem cultura, agem ativamente quando dão sentido ao meio em que estão inseridas; na resignificação do seu mundo, conferem sentidos muito singulares ao mundo desses outros com quem partilham suas experiências.

Conhecer este cotidiano infantil é ponto crucial para compreender a produção das culturas nas infâncias e, particularmente, convidar as crianças a partilhar sentidos sobre suas percepções, conceitos e pré-conceitos com os quais produzem pensamentos sobre a negritude, e com eles interagem com seus pares.

Para Barbosa (2014), as culturas infantis são transmitidas através das gerações e reelaboradas da mesma forma, permanecendo na história e, “contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero, etc., e são permanentemente recriadas pelas gerações mais novas” (p. 663). Ao caracterizar estas culturas Barbosa (2014) complementa:

Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim

como os elementos simbólicos que provém das comunidades, famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. (p. 663).

Apesar de o texto da Lei 10.639/03 não contemplar a Educação Infantil, com diretrizes explícitas para fundamentar a ação dos educadores no que tange às questões étnico-raciais, o Plano Nacional de sua implementação reconhece o papel significativo desta etapa da educação básica no desenvolvimento da criança, e na formação de sua personalidade e aprendizagem. Com as mudanças postas pela referida Lei, que se “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para e por seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p. 2).

Podemos contar também com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) que estabeleceram um marco legal, político e pedagógico representando-se como ações afirmativas da cultura afro-brasileira. As referidas Diretrizes informam que cabe às instituições escolares “incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (p.18). Ressalto que tal questão foi incorporada na revisão das DCNEI, em 2009, que incluiu o Artigo 8, § 1 VIII , estabelecendo:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

Torna-se evidente como que os espaços voltados para a primeira infância se constituem como fonte de conhecimento de outras culturas e de possibilidade de

afirmação de suas próprias culturas. Trazermos a diversidade de culturas para essa discussão parece-me primordial. Ao voltarmos o olhar para as relações étnico-raciais, para a afirmação que as culturas afrodescendentes implicam nas crianças, possibilitamos que ressignifiquem suas ideias, conceitos e representações, ressignificando, assim, suas experiências. As instituições de educação infantil precisam promover atividades que contribuam e favoreçam o contato com todas as cores que compõem a matriz cultural brasileira, conforme nos é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Desta forma, fica evidente a importância da escola, e no caso desta pesquisa, mais precisamente a Escola de Educação Infantil. A escola precisa deixar aberta a porta das relações sociais, das trocas, dos relacionamentos entre as crianças que possibilitam um reconhecimento de si e do outro, que favoreçam o conhecimento de outras culturas bem como a formação de novas culturas, promovendo uma Educação para as relações étnico-raciais. A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo fortalecer, tanto entre os negros quanto entre os não negros, a consciência negra e, através do trato que a/o professora/professor dá às questões étnico-raciais na escola que há o fortalecimento de identidades e o rompimento de imagens negativas contra os negros deixar fluir a negritude das crianças (OLIVEIRA, 2013).

Compartilho com Oliveira (2013) que a Educação é um processo de problematização da realidade. Para Paulo Freire (1996), o professor deve estabelecer o diálogo, pois através dele abrimos o campo para o questionamento dos problemas que envolvem os sujeitos, pois como nos sugere Freire ensinar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2014, p. 36). É preciso que o docente esteja alerta a qualquer prática discriminatória a fim de rejeitá-la ao primeiro anúncio desta discriminação em sala, pois é tarefa do educador desafiar o educando a produzir a compreensão do que está comunicando (FREIRE, 2014, p.39).

2 DA CRECHE PINTANDO À INFÂNCIA À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE LUTAS, IDEAIS E TRANSFORMAÇÕES

Investigar a Escola de Educação Infantil da UFRJ, como dito anteriormente, é especial para mim do ponto de vista das vivências que tive neste local quando docente. Acontece que o campo, que já é “conhecido” meu, e me utilizo das aspas para mostrar o quanto que a pesquisa mostrou-me uma creche que eu desconhecia, pode ser desconhecido para outros. Este capítulo da dissertação ganha sua importância aí: apresentar o campo onde as experiências de pesquisa se deram.

Muito do que eu vou dizer tem a ver com o lugar social em que ocupo: uma professora que retorna ao seu antigo local de trabalho, que achava-o já como um território conhecido e, por isso, confortável e se depara com uma unidade repleta de histórias para contar, registradas e não registradas, ora oralizadas no campo das memórias, do que disseram ou que disseram que disseram, ora nas lembranças não tão claras que, no aconchego da conversa, faz voltar emoções, medos, angústias, alegrias, “causos”.

E com todas estas emoções apresento aos leitores a Educação Infantil na e da EEI-UFRJ.

2.1 A Educação Infantil em Creches Universitárias

Os estudos de mestrado de Marilene Raupp (2002) sobre as creches universitárias federais mostraram que a luta pelas creches se deu no centro dos movimentos feministas que, dentre muitas reivindicações, exigiam creches para os filhos das mães trabalhadoras. Com o agravamento das condições sociais que aumentou as desigualdades entre as classes/grupos, após o golpe militar de 1964, muitas reivindicações emergiram, e nesse contexto, as creches para os filhos e filhas das mães trabalhadoras. Conforme Raupp (2002):

O golpe provocou o agravamento das desigualdades entre as classes sociais, o que, com o tempo, gerou intensas manifestações populares em apoio às questões sociais de relevância. Entre essas questões inseria-se a luta pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos, fortemente disseminada no interior dos movimentos feminista e sindical da década de 70, importantes

aliados que reivindicam a participação do Estado na criação de redes públicas de creche (p.10).

Finco, Gobbi e Faria (2015) lembram que no final da década de 70 a luta pela creche significava, para as feministas, uma bandeira para a emancipação num momento em que o movimento feminista questionava o papel tradicional da mulher e defendia o reconhecimento da responsabilidade de toda a sociedade quando o assunto era a educação das novas gerações (p.9).

Teles (2015) traz para a discussão a realidade da mulher frente às necessidades de trabalho. Com a expansão industrial e o crescimento das cidades a possibilidade de aumentar a renda familiar fez com que estas mulheres buscassem trabalhos formais. Enfim, a necessidade destas mulheres entrar no mercado de trabalho, num padrão familiar em que são responsáveis pela guarda das crianças, tornou latente a necessidade de creches onde estas mulheres pudessem deixar seus filhos.

As diversas necessidades das mulheres foram assim colocadas no espaço público. As primeiras manifestações feministas reivindicavam o direito de voto das mulheres. Eram também abolicionistas, contrárias à escravidão negra. Ao lado desta luta, as mães trabalhadoras de fábricas traziam com ênfase as bandeiras de caráter trabalhista. A creche foi uma delas. Sob o avanço do capitalismo, as mulheres se inseriam no mercado de trabalho assalariado, denunciavam as condições precárias de exploração da mão de obra feminina em empresas nas quais eram obrigadas a exercer a dupla jornada de trabalho (em casa e fora) (p.22).

Raupp (2002) lembra que, à época da criação das primeiras creches universitárias, havia a forte presença da teoria da privação cultural que considerava a educação como uma forma de compensação da defasagem cultural das crianças e famílias das camadas populares, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas (p.12), e as leis trabalhistas/CLT¹⁹ que tornavam obrigatória à empresa que tivesse pelo menos trinta mulheres com mais de dezesseis anos, a oferta de um espaço em suas dependências para amamentação e/ou custear com outras entidades públicas ou privadas um local onde estas mulheres pudessem deixar seus filhos durante este período, bem como a liberação para descanso de dois períodos de meia hora para estas mulheres.

Teles (2015) não deixa de expressar, em seu texto, a importância do movimento feminista na valorização das creches:

¹⁹ Consolidação das Leis do Trabalho, Decreto-Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943.

Foi sob este clima mundial de libertação das mulheres que as feministas brasileiras trouxeram para o cenário político questões da vida no cotidiano. Dentre elas apareceu a bandeira da creche, que levantou intensos debates junto ao poder público e à sociedade em geral [...] As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais (p.24-25).

A luta do movimento feminista não se concentrava na criação de creches, mas que estas tivessem qualidade no atendimento das crianças e seus familiares e total preparo dos profissionais que viessem a atuar nela. Havia também o interesse de reconhecimento, por toda a sociedade, do espaço de transformação social que a creche proporcionava. O que Teles está nos chamando a atenção é em consideração ao espaço da creche como potente para o enfrentamento por intermédio da ação educativa o problema da desigualdade social, principalmente no tocante ao sexismo e ao racismo, pois:

A creche deve desenvolver uma educação não sexista e não racista. A creche é uma maneira concreta de enfrentar a desigual divisão sexual do trabalho, fator determinante para se manter a discriminação, subjugação e exploração de mulheres (Teles 2015, p.29).

Retomando Raupp (2002) e seus estudos sobre a criação das creches universitárias federais, os direitos da mulher estabelecidos na CLT de 1943²⁰, na década de 70, segundo a autora, foram ignorados, inclusive pelas universidades, pois estas acreditavam que não havia obrigatoriedade para elas neste cumprimento. Raupp (2002) cita as portarias nº 1, de 15/01/ 69 e nº 1, de 6/01/71, ambas do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho/DNSHT. Estas legislações visam expedir normas para a instalação de creches em locais de trabalho onde existam pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade (p.14).

Fagundes (1997), citado por Raupp (2002), ressalta que estas creches não tinham um viés pedagógico e surgiram como um direito da mulher trabalhadora, em idade entre 16 e 40 anos, amamentar seu filho de até 6 meses de idade (p.15).

²⁰ Local para a guarda das crianças no período de amamentação para os estabelecimentos, com pelo menos, 30 mulheres maiores de 16 anos; 2 períodos de descanso para amamentação, entre outros relacionados, conforme contam dos Artigos 389, 396, 397, 399 e 400 da referida Lei.

Como afirma Raupp (2002, p.15), “Foi nesse contexto de reivindicações dos movimentos sociais, respaldados por dispositivos legais, que as creches passaram a ser uma luta de comunidades como um direito de assistência à criança na ausência da mãe”

Com seu estudo, Raupp (2002) constata, fundamentada em Rochi (1995) e Mattos e Kishimoto (1997), que a criação das creches Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás fundada em 1980, a Pré-Escola Criarte da Universidade Federal do Espírito Santo fundada em 1976 e as creches da Universidade Federal de São Paulo, foram fundadas em contextos de luta e de reivindicação, da necessidade de trazer para dentro da universidade (p.15).

Nesse processo de expansão, a esfera governamental federal, nas universidades federais, foi criando creches em suas estruturas. De 52 Instituições Federais de Ensino Superior, 19 delas instalaram 26 creches (Raupp, 2002, p.16).

Conforme a autora, a grande expansão das creches nas universidades federais se deu entre os anos de 1980 e 1992 sob os avanços da educação infantil e o crescimento da área como campo de pesquisa. A Constituição de 1988 vem trazer a reivindicação da creche como um direito não só da mãe trabalhadora mas também da criança. Neste período, tanto as mães quanto os pais servidores da universidade passam a ter o direito da creche no seu local de trabalho, tal direito foi obtido através do Decreto nº 93.408 de 10/10/86.

Essa legislação estabelece que esses órgãos, entidades e fundações viabilizem o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhos dos servidores, através de creches, instituições materno-infantis e jardins de infância integrantes de sua própria estrutura organizacional ou que contratem, mediante licitação, os serviços de instituições particulares, ou ainda que utilizem, mediante convênios, as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (Cardoso, 1986 apud Raupp, 2002, p.17-18).

Embora estas legislações tenham favorecido a expansão de creches nas universidades, tal fato não garantiu que todas as crianças, filhos das servidoras e servidores, tivessem suas vagas garantidas. Raupp (2002) constata isso em seu estudo onde evidência alguns critérios de seleção para ingressos das crianças nestas unidades. A existência de espaços alternativos mantidos por associação de pais, fundações, prefeituras, mapeados por ela em seu trabalho, também constata este déficit. Tais unidades eram instaladas nos espaços físicos das universidades,

embora mantidas pelos pais, através de pequenas mensalidades ou com financiamento próprio.

Por fim em 1993 é sancionado o Decreto nº 97, de 10/11/93, que proíbe a criação de novas creches. Três creches, como a creche da Universidade Federal Fluminense tiveram suas fundações após esta data, mas, como informa Raupp (2002) “provavelmente foram criadas a partir de um processo em andamento” (p.19).

Em 10 de março de 2011, após consulta feita pela Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI) foi homologada a Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de Março de 2011. Cabe informar que a ANUUF EI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente. Na época a ANUUF EI encaminhou a consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no sentido de obter esclarecimento em relação a normas de funcionamento de unidades universitárias federais de Educação Infantil (UUF EI's). O CNE, por sua vez, fez um histórico destas unidades universitárias o que resultou no Parecer CNE/CEB Nº17/2010.

O referido Parecer chama a atenção para as diferenças que haviam entre as unidades, com relação à carreira docente, instituições mantenedoras, profissionais que atuavam nas instituições e suas formações. Era necessário que fossem fixadas normas de funcionamento de modo equacionar o problema da disparidade de contextos que havia entre as instituições. Deste modo, a Resolução nº 01, de 10 de março de 2011, buscou regulamentar as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, estabelecendo um conjunto de características indispensáveis para que estas instituições integrem o sistema federal de ensino.

Como veremos mais a frente, cada creche tinha suas regras próprias ingresso de crianças, e com a EEI-UFRJ não era diferente. A Resolução nº 01 veio normatizar, inclusive, este acesso, democratizando-o, bem como regulamentou o acesso dos profissionais destas instituições, planos de carreira, entre outros, como consta no artigo 1 desta Resolução:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da

Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem: I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender; II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra; III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino; IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos; V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional; VI – garantir o direito à formação profissional continuada; VII – assegurar piso salarial profissional; e VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.

No meu entendimento, o fato da creche estar nesse contexto de democratização provocado pela Resolução 01 é uma possibilidade potente para a minha pesquisa, pois crianças de diferentes classes sociais, raças e etnias passam a fazer parte desta unidade.

2.2 Da professora à pesquisadora: Caminhos que se entrelaçam

Considero oportuno iniciar este tópico da dissertação com a história da minha trajetória profissional e acadêmica, até para que o leitor entenda em que momento estas trajetórias se cruzam e se afetam.

Minha formação é pautada numa trajetória cheia de luta, de brigas por uma educação de qualidade, de greves pelo reconhecimento do trabalho do docente em toda a minha vida acadêmica, vivências que me tornaram o que sou hoje.

Mas a UERJ me proporcionou ainda mais: possibilitou a minha volta a um lugar que, depois de formada em pedagogia em 2001, me acolheu e me formou como professora. Nunca me esqueço dezembro de 2007 quando me despedia de minhas amigas e deixava para trás a EEI-UFRJ, mais um contrato que se acabava. Tantas vezes eu via as pessoas partindo, estagiárias se despedindo e aquela era a minha vez.

A partir do ano de 2002, iniciei minha atuação como professora da Educação Infantil quando fui convidada para fazer uma entrevista para trabalhar na Creche Pintando a Infância, no Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira-IPPMG (atual Escola de Educação Infantil da UFRJ). Foi a partir deste momento que estaria me tornando professora, observando as práticas e refletindo sobre elas no espaço escolar.

Fiquei de 2002 até 2006 atuando em contrato de prestação de serviços neste local, até que no ano de 2006, a Pró-reitoria de Pessoal da UFRJ decidiu que ao invés de prestadores para atuar na creche passariam a lotar professores substitutos vinculados à Faculdade de Educação, mas lotados na creche. O objetivo era tornar mais acadêmica a atuação nesta unidade e acabar com os problemas envolvendo atrasos no pagamento de pessoal. Inscrevi-me na seleção e passando, permaneci como professora desta unidade. Ainda em 2006 prestei concurso para o Município de Mesquita, e no mesmo ano fui empossada para o cargo de professora de educação Infantil, sendo lotada no CEMEI Paulo Freire no bairro Banco de Areia em Mesquita. Durante o ano de 2006 e 2007 me dividi entre essas duas instituições. Em agosto de 2008, prestei concurso para o Colégio Pedro II, uma instituição pública federal e em 2009 comecei a lecionar e estou na função até hoje.

Foi a partir da minha experiência na EEI-UFRJ e em Mesquita que coloquei em questão minhas ideias e práticas com relação ao trabalho com a criança pequena na educação infantil, percebendo a necessidade da busca pelo estudo, pesquisa e formação continuada.

O CEMEI Paulo Freire, em Mesquita, na Baixada Fluminense, foi uma grande escola para mim. Esta instituição fica num bairro pobre deste município que, até então, só tinha 2 anos de emancipação. A maioria das crianças que frequentava o CEMEI Paulo Freire morava no entorno da escola, porém algumas vinham de bairros mais distantes, caminhando longas distâncias até chegar à escola. Nesta escola tive a oportunidade de trabalhar com crianças provenientes de uma tribo de Pernambuco chamada Fulni-ô. Esse acontecimento é tão marcante para minhas reflexões, que considero interessante narrá-lo aqui. A diretora da escola tomou conhecimento de que a responsável de uma das crianças era descendente desta tribo indígena, e por relacionar-se com pessoas descendentes de diversas tribos, já que passa temporada em um município fluminense onde há uma reserva indígena, ela encarregou-se de estabelecer o contato desta responsável com os habitantes da reserva. Acontece que a mãe desta moça fugiu da tribo Funil-ô por motivos alheios ao meu conhecimento, e vinha sendo procurada pela tribo há bastante tempo. Esta situação confirma o lugar da escola, de seus saberes, da sua cultura, na constituição identitária de seus estudantes.

A vontade de voltar para a universidade era enorme, porém o fator tempo era o que mais me impedia de colocar em ação este objetivo, uma vez que eu

trabalhava em turno integral, em locais distintos. Porém sabia que na oportunidade que eu tivesse embarcaria em estudos onde o foco fosse a diversidade nos espaços de educação infantil.

A minha aprovação no concurso para o Colégio Pedro II mudou radicalmente a minha história. O tempo que me faltava antes, agora me permitia voltar a estudar. Após a posse permaneci um ano me dividindo entre o CPII e o CEMEI Paulo Freire. Confesso que foi com pesar que pedi exoneração do município de Mesquita, mas sabia que a dedicação exclusiva que a esfera Federal, a qual o CPII faz parte, me permitiria alçar voos maiores, como este que eu voei.

Estar no Colégio Pedro II permitiu-me, mais uma vez, o contato com a diversidade. Agora eu via professoras, principalmente das artes e literaturas, trabalharem com seus alunos a temática das culturas indígena e, particularmente, a afrobrasileira, em sala. Foi assim que eu tive o conhecimento da lei 10.629/03 e de todos os ganhos que ela traz para a cidadania de toda uma sociedade, as vivências, o respeito a todas as culturas, o reconhecimento da cultura negra como uma das bases da cultura brasileira.

O plano de carreira docente na referida instituição possibilita que seus professores busquem por mais conhecimentos, por qualidade na sua formação. O plano de carreira atua afirmativamente na formação do professor e o diferencial nesta instituição.

Foi nesse sentido que em 2013 participei da disciplina isolada Infância e Diversidade, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como aluna ouvinte, ministrada pelas professoras Dra. Ligia Maria M. L. Leão de Aquino e Dra. Cristina Martins. No decorrer da disciplina passei a frequentar os encontros de pesquisa do grupo Infância e Saber Docente, coordenado pela Dra. Ligia Aquino. Esta disciplina proporcionou leituras e debates no campo da diversidade e da diferença. Tais leituras me levavam ao tempo em que lecionei nas instituições de Educação Infantil, tanto a creche quanto a CEMEI Paulo Freire, em Mesquita. Observei que questões ligadas às relações étnico-raciais sempre estiveram presentes no meu dia a dia. A partir de então, busquei leituras que me aproximassem de questões como raça, cultura, relações étnico-raciais, aproximando-me primeiramente dos trabalhos de Fúlvia Rosemberg (2005, 2011, 2013) pela sua discussão que, além da raça, passeia pelas instituições de educação infantil e a situação dos negros no panorama nacional.

Como colaboradora do grupo tive acesso a muitas leituras e debates que tinham como tema as unidades universitárias de educação infantil, seus contextos e tensões, assim como a infância, as crianças e as políticas públicas que afirmam (ou pelo menos deveriam) a educação infantil na sociedade brasileira. Apropriei-me também dos estudos dos demais componentes do grupo e das leituras que embasam e que defendem as ideias do grupo de pesquisa e, assim, pude encontrar o caminho profícuo para desenvolver a minha pesquisa.

Estar inserida no grupo de pesquisa Infância e Saber Docente contribuiu muito na provocação da questão étnico racial no currículo das unidades universitárias de educação infantil. O grupo de pesquisa GPISD se empenhou em buscar e catalogar os trabalhos desenvolvidos na e pela unidade de educação infantil universitária da UFF (UEIU UFF). O resultado desta pesquisa resultou na elaboração em Excel de uma planilha constando produções de conhecimento encontradas, desde folders de congressos internos até trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, totalizando mais de 200 trabalhos. Vale ressaltar que nesta listagem constam trabalhos de cursos que são comumente ligadas à educação, como Psicologia por exemplo, até trabalhos desenvolvidos por Instituto de Química, em um projeto de uma professora do IQ, e outros cursos que geralmente não buscam uma creche universitária como campo de pesquisa²¹.

Como colaboradora do grupo, instigava-me a existência de tantos trabalhos e a necessidade de saber de que forma a criança negra e suas culturas apareciam nestes escritos. Sendo assim, parti para a análise desta planilha e, ao mesmo tempo, para a consulta via Plataforma Lattes, Capes e Scielo, em busca, inclusive, de novos trabalhos que pudessem agregar aos demais já existentes na planilha de nosso grupo, ou seja, trabalhos que estivessem nestas plataformas e que fossem sobre as creches UFF ou Carochinha²². Porém não foi encontrado aquilo que pudesse alimentar a minha pesquisa, e que servisse de campo para minhas investigações.

²¹ Estas informações constam no relatório do Grupo Infância e Saber Docente e sua referência consta na bibliografia desta dissertação.

²² A creche Carochinha é uma creche universitária da USP, situada em Ribeirão Preto, em São Paulo, As produções de conhecimento feitas na e pela Creche Carochinha também são objeto de estudo do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, com destaque a dissertação de MENEZES, Flávia Maria de. Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche Universitária. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Dissertação, 2015. 202f.

Para a pesquisa no banco de dados da Scielo e Capes, lancei mão de algumas palavras-chaves, a saber: *Criança Negra*, *Negritude*, *Raça* e *Educação Infantil*. A primeira plataforma a ser pesquisada foi a Scielo. Nela as palavras-chaves *Criança Negra* e *Negritude* não reportaram a nenhum trabalho acadêmico. Comecei a utilizar, então, duas ou mais palavras-chaves, acreditando auxiliar na busca e obtive êxito na combinação entre *Raça* e *Educação Infantil* (localizando um trabalho); *Raça* e *creche* (localizando um trabalho). A fim de possibilitar o encontro de mais trabalhos, foram somadas as palavras-chaves *quilombola* e *educação* e estas duas palavras combinadas possibilitaram o encontro de mais um trabalho. Em seguida, a pesquisa se deu na plataforma da Capes, o que possibilitou o encontro de seis trabalhos. Ao lançar as palavras-chaves *educação infantil* e *criança negra* foi localizado um trabalho; a palavra *criança negra* auxiliou no encontro de quatro trabalhos e as palavras *raça* e *criança* localizaram um trabalho. Em seguida voltei a fazer a pesquisa utilizando as mesmas palavras-chave, só que fazendo a busca em Revistas Eletrônicas. Ao ser lançada a palavra *educação infantil* (com o uso de palavras como afro-brasileiras, étnico-racial, racismo,) foram localizados 8 trabalhos; com as palavras *criança negra* e *educação infantil*, quando em conjunto, localizei 2 trabalhos, Já com a palavra *racismo* localizou 3 trabalhos. A busca possibilitou o encontro de, no total, 22 trabalhos, conforme consta no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Documentos localizados para composição de material empírico

Título	Autor/a	Tipo de documento	Suporte	Ano	Palavra-chave
Políticas de educação infantil e avaliação	Fúlvia Rosemberg	Artigo	Cadernos de Pesquisa (SciELO)	2013	avaliação da educação; educação infantil; políticas públicas; ética.
Infância, raça e "paparicação"	Anete Abramowicz Fabiana de Oliveira	Artigo	Educação Em Revista (SciELO)	2010	Infância; Creche; Relações Raciais
Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos	Miguel Arroyo	Artigo	Educar Em Revista (Revista Eletrônica)	2015	educação; currículo; movimentos sociais; camponeses; povos indígenas e quilombolas.
Percepções de Infância de crianças negras por professoras de educação infantil	Ellen de Souza Lima	Dissertação	Banco de Dados da Capes (repositório UFSCar)	2012	Infâncias; Crianças Negras; Professoras de educação Infantil e percepções
Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo- MG	Claudia Marques de Liveira	Dissertação	Banco de Dados da Capes (Biblioteca Digital UFMG)	2011	Infância, Congado, Relações raciais.
Aqui é a minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatuba/ES	Tania Mota Chisté	Dissertação	Banco de Dados da Capes(repositório UFES)	2012	Comunidade quilombola; Criança negra; Relações etno-raciais e educação
Percepções de Infância de crianças negras por professoras de educação infantil	Ellen de Souza Lima	Dissertação	Banco de Dados da Capes (repositório UFSCar)	2012	Infâncias; Crianças Negras; Professoras de educação Infantil e percepções
Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo- MG	Claudia Marques de Liveira	Dissertação	Banco de Dados Da Capes (biblioteca digital UFMG)	2011	Infância, Congado, Relações raciais.
Aqui é a minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de	Tania Mota Chisté	Dissertação	Banco de Dados da Capes (repositório UFES)	2012	Comunidade quilombola; Criança negra; Relações etno-raciais e

Quadro 1 - Documentos localizados para composição de material empírico

Título	Autor/a	Tipo de documento	Suporte	Ano	Palavra-chave
Araçatiba/ES					educação
"Aqui tem racismo!" Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola.	Caroline Felipe Jango da Silva.	Dissertação	Banco de Dados da Capes (Repositório da produção científica e intelectual da Unicamp)	2012	Representações sociais, crianças negras escolas; racismo, negros, identidade racial
Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil.	Cristina Teodoro Trinidad	Tese	Banco de Dados sa Capes	2011	Identificação étnico-racial; educação infantil crianças pré-escolares sociologia da infância
As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação	Caroline Felipe Jango Silva	artigo	Eventos Pedagógicos (Revista Eletrônica)	2015	Educação; psicologia social; racismo; crianças negras; representação social
Educação infantil e relações raciais: possibilidades metodológicas	Ivone Jesus Alexandre	artigo	Eventos Pedagógicos (Revista Eletrônica)	2015	Educação Infantil. Relações Raciais. Creche. Professoras
Eu menina negra – reflexões pós-simpósio ser negra	Zora Yonara Torres Costa	Artigo	Eixo (Revista Eletrônica)	2014	Criança Negra; Racismo; Identidade; Violência.
Narração de mitologias afro-brasileiras na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática	Mariana de Barros Leal	Artigo	Revista da SPAGESP	2012	Mitologia; Educação inclusiva; Etnopsicanálise; Afro-brasileiro
Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento	Maria Clotilde Rosseti-Ferreira; Fabiola Ramon; Ana Paula Soares Silva	Artigo	Cadernos de Pesquisa (SciELO)	2002	Políticas Educacionais – Educação Infantil – América Latina – Banco Mundial
Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis (tradução)	Véronique Francis	Artigo	Revista Eletrônica Em Educação	2015	Criança negra; educação antirracista; livros infanto-juvenis ilustrados
Creche e racismo	Flávio Santiago	artigo	Revista Eletrônica Em Educação	2015	Racismo, culturas infantis, criança pequenininha negra; creche

Quadro 1 - Documentos localizados para composição de material empírico

Título	Autor/a	Tipo de documento	Suporte	Ano	Palavra-chave
Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação	Taís Pereira Freitas	tese	Repositório UNESP	2015	trabalho. mulheres negras. educação. emancipação. ética
Antropologia e educação: culturas e identidades na escola	Sandra Pereira-Tosta	Artigo	MAGIS revista internacional de investigação em educação	2009	Antropologia, culturas, educação, escola, identidades
Um corpo negado: a importância da educação-infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares	Cristina Teodoro Trinidad	Artigo	Revista Eletrônica Eventos pedagógicos	2015	Relações étnico-raciais. Diversidade étnico-racial. Crianças. Educação infantil. Corpo. Identidade étnico-racial.
Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais	Joana Célia dos Passos	Artigo	Revista eletrônica 0 a 6	2015	Educação infantil; Políticas públicas; Relações étnico-raciais; Racismo; Racialismo
Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo	Flávio Santiago	Artigo	Revista eletrônica Educação em Revista Ou Scielo	2015	Racismo; Crianças pequenininhas negras; Educação infantil; Culturas infantis.
Educação na infância e relações étnico-raciais; inquietações, indagações e movimentos de superação	Marlene de Araujo	Artigo	Revista Eletronica Eventos Pedagogicos	2015	Relações étnico-raciais; infância; educação infantil; racismo.
Institucionalização do racismo; algumas reflexões a partir de contextos de creche	Márcia Buss-Simão; Adônis Santin	Artigo	Revista eletrônica de educação	2015	Infância, institucionalização do racismo, contexto brasileiro

Cabe ressaltar que, após a busca nas referidas plataformas, e de posse das teses, dissertações e artigos que analisam as questões raciais, montei o quadro acima, em *Word*, respeitando os seguintes descritores, selecionados por mim, que melhor se assemelham à planilha *Excell* utilizada pelo GPSID, trabalho no qual já expliquei neste estudo: título, autor(es), tipo de documento, suporte, ano de publicação e palavras-chave²³.

Após inserir os trabalhos na tabela parti para o estudo dos mesmos, através da leitura e análise das palavras-chave.

Dentre os trabalhos encontrados, as questões relacionadas à raça aparecem nos mais diversos contextos, seja em manifestações culturais, como o congado; em grupos étnicos, tais como os trabalhos desenvolvidos com foco nos camponeses, em quilombolas e povos indígenas (sendo que neste trabalho há um foco especial para o currículo escolar e seu comprometimento com os movimentos sociais). Apenas 36% dos trabalhos encontrados dispensaram um olhar especial para a relação educação infantil e raça. A palavra *educação infantil* aparece 8 vezes no quadro, em estudos que contemplam a ética, a identidade étnico-racial, o currículo nas creches, o trabalho docente, as políticas públicas voltadas para esta etapa da educação básica e a diversidade.

As *relações étnico-raciais*, *infância* e *racismo* são contempladas em 31% dos trabalhos encontrados. Nesses estudos, muitas vezes, os três temas aparecem em conjunto, embora seus autores não façam a menção dos três entre as palavras-chave do trabalho.

Quando fiz a análise buscando entre as palavras chave a *criança-negra* percebi que ela é estudada em 27% dos trabalhos, porém, há outros estudos em que a criança-negra aparece, mesmo que não diretamente, principalmente quando o estudo se voltou para identidade racial na creche, a educação infantil e as crianças pré-escolares com o foco na sociologia da infância. Se juntarmos as palavras *criança*, *pequena* e *negra*, que são citadas três vezes em resumos, ao descritor *criança-negra*, a porcentagem de estudos relacionados à criança-negra sobe para 40,9%.

²³ A busca na plataforma Capes possibilitou o encontro de mais três trabalhos em 2015. Porém, ao retornar ao suporte, posteriormente, não foi possível localizar o texto completo e, assim, recolher as palavras-chave. Na *web* há menções sobre os referidos trabalhos, mas não encontrei os textos. Por isso, na impossibilidade da leitura, considerei pertinente retirá-los deste estudo.

A intenção da busca por estes textos estarem relacionados à infância não impediu que assuntos como o envolvimento do Banco Mundial com a educação brasileira, mitologia, mulheres negras e trabalho aparecessem entre os estudos, isso demonstra a riqueza de assuntos que cruzam e entrecruzam os estudos da raça, interpelando seus estudiosos.

Conforme dito anteriormente, estar neste grupo de pesquisa proporcionou-me repensar questões referentes à educação e à infância, principalmente no que diz respeito à criança negra. O contato com a planilha produzida pelo grupo GPISD inquietou-me em descobrir de que forma alguns assuntos eram abordados naquelas pesquisas. De uma forma geral, com relação ao estudo desenvolvido pelo GPISD, segundo Aquino:

Os estudos realizados nesse triênio (2012-2014)²⁴ estiveram focados na revisão e ampliação do quadro teórico conceitual, particularmente nos temas educação infantil, unidade universitária de educação infantil, infância e diversidade. Concomitante à revisão bibliográfica, procedemos a análise do material empírico, que concerne na produção acadêmica elaborada a partir das unidades de educação infantil investigadas, tabuladas em planilha de Excel. A produção identificada totalizando mais de 300 documentos localizados em bibliotecas universitárias e sítios virtuais (como Plataforma Lattes, Banco de Teses e páginas institucionais), compostos por teses, dissertações, monografias, projetos institucionais, livros, artigos, trabalhos em congressos, dentre outros (2015, p.3).

Como professora, e desejando me tornar pesquisadora, minhas inquietudes giram em torno da infância e as relações que as crianças estabelecem entre si e seus espaços de convivência. Minha experiência com crianças pequenas (6 meses a 3 anos) possibilitou refletir o quanto a criança subverte, amplia, modifica, propõe, cria e recria a rotina recriando formas singulares de interação a partir dos sentidos que lhes provocam as experiências do cotidiano na instituição.

Fazer parte de um grupo de pesquisa que tem as unidades universitárias de educação infantil como campo de investigação possibilitou que eu retornasse à EEI-UFRJ. Entretanto, para chegar à EEI-UFRJ e tê-la como campo de pesquisa, percorri um longo caminho. Ao me candidatar a uma vaga no curso de mestrado na UERJ, entendi que uma boa questão para investigação seria questionar o “embranquecimento” do saber acadêmico no tocante à pequena infância nas instituições que percebi ao explorar o material empírico do grupo, ou melhor dizendo, não encontrei indícios da negritude das crianças nas produções de

²⁴ Observações minhas.

conhecimento que têm as unidades universitárias de educação infantil como campo de pesquisa, nem na planilha levantada pela pesquisa e nem no banco de teses e dissertações.

Como dito anteriormente, o campo de minha pesquisa seria as produções de conhecimento da Creche UFF que alimentam a planilha elaborada pelo referido grupo de pesquisa e que versassem sobre a questão étnico-racial. Com a inexistência destes trabalhos decidi ir a campo e escolhi a escola em que eu já havia trabalhado e que também fazia parte das escolas pesquisadas pelo GPISD.

Inicialmente havia pensado em uma pesquisa bibliográfica na qual a análise se daria através da leitura dos trabalhos produzidos a partir da UEIU UFF referentes às questões étnico-raciais. Porém deparei-me com o silenciamento de questões importantes e que deveriam, ao meu ver, estar presentes nos debates acadêmicos. E as questões raciais não aparecem entre estes trabalhos.

Por silenciar, cabe colocar que, visitando o dicionário Aurélio, encontramos a seguinte definição “v.t.d 1. Guardar silêncio. 2. Impor silêncio a.” ou seja, não falar, emudecer, não se colocar (2008, p. 739). Ressalto que a ideia de silêncio, aqui referida como *silenciamento*, não dialoga com o sentido exposto anteriormente, pois busquei nos leitores de Bakhtin, em especial Amorim (2004), o sentido de silêncio que melhor me traduziu o silenciamento no que diz respeito à questão étnico-racial e sua quase ausência no material empírico referente às creches pesquisadas. Assim houve a necessidade de pensar um novo processo de investigação e, por esse motivo, escolhi a EEI- UFRJ, não só pela minha história com a instituição, como colocada inicialmente, mas também por esta unidade, a partir de 2016, ingressar como unidade a ser pesquisada pelo grupo Infância e Saber Docente, do qual faço parte desde 2013, inicialmente como colaboradora e agora como mestranda. Além disso, em conversas com alguns professores da EEI-UFRJ tive informação de estarem pautando temas na ação pedagógica pensando nas questões étnico-raciais, tanto nas salas de atividades quanto em demais espaços, como nos ateliês. Tal informação, obtida com professoras da EEI-UFRJ, instigou-me a voltar meu olhar e estudo para esta instituição.

Escrever este capítulo foi um desafio pra mim, pois preciso falar de um lugar que me diz muita coisa e que já fez parte da minha história, mas ao mesmo tempo, devo considerar o distanciamento entre nós uma vez que já não pertenço ao

contexto e, também, assumo, neste processo, outra função não mais de docente porém pesquisadora.

Em função disso, o propósito deste capítulo é caracterizar o campo de investigação do estudo aqui proposto, a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), considerando a relevância desta instituição para a infância, para a educação infantil, e para a produção de conhecimento nesta área da educação.

2.3 A Escola de Educação infantil da UFRJ (EEI-UFRJ)

Para a escrita deste capítulo me empenhei em localizar trabalhos que trouxessem a história da EEI-UFRJ. Por fazer parte da UFRJ e estar imersa na universidade recebendo, desde sua fundação, estudantes de diversas áreas interessados em pesquisar a instituição e/ou fazer ali o seu estágio percebi que poderia encontrar trabalhos acadêmicos que tratassem a escola com maior proximidade. Deparei-me, então com seis produções sendo dissertações (3), monografia (1), e artigos (2). Tais produções ajudaram-me a entender a trajetória da unidade e permitiram-me visualizar as medidas e mudanças ocorridas após a Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de Março de 2011.

Quadro 2 - Produção do conhecimento da EEI-UFRJ25

Autor	Título	Tipo	Palavras-chaves	Ano
Isabela Pereira Lopes	O Acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI'S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Dissertação.Mestrado	Não há palavras-chave no resumo.	2014
Iolanda Silva Menezes de Araújo	O Lugar da Educação Infantil na Universidade: Memórias da Gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Dissertação. Mestrado	Narrativas; Instituições Federais de Educação Infantil; Gestão; Institucionalização; Territorialidade.	2015
Flávia do Carmo Bullé	Impactos da “Institucionalização”: Um olhar a partir de encontros.	Dissertação. Mestrado	Educação Infantil; Políticas Públicas, Creche Universitária, Resolução Nº1 CEB/CNE 2011	2016
Maria de Fátima Alves Calado	Processo de Construção do Regimento Interno da Escola de Educação Infantil UFRJ - EEI UFRJ	Monografia. De Pós-graduação Latu Sensu	A autora não mencionou palavras-chave em seu resumo	2012
Isabela Pereira Lopes e José Jairo Vieira	A Escola De Educação Infantil da UFRJ Frente à Resolução Nº 1 DO CNE/MEC	Artigo	Não há resumo no artigo	2013
Adriana de Broux Maia e Silvínia Julia Fernández	Políticas Públicas e Direito à Educação: Desafios e Possibilidades Organizacionais na Escola de Educação Infantil da UFRJ.	Artigo	Políticas Públicas, Organização Escolar, Educação Infantil, Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	2015
Edmilson dos Santos Ferreira, Deise Marins Alcântara e Danielle Minioli Ferreira	A Educação das relações étnico-raciais e a Sociologia da infância: contribuições da arte africana para iniciar as rodas de conversa	Artigo	Relações étnico-raciais, educação infantil, Sociologia da Infância	2015

²⁵ O Quadro 2 foi alimentado pelas dissertações e monografia que foram enviadas pelas próprias autoras. O artigo *A Educação das relações étnico-raciais e a Sociologia da infância: contribuições da arte africana para iniciar as rodas de conversa* também foi enviado pelo autor. O artigo *A Escola De Educação Infantil da UFRJ Frente à Resolução Nº 1 DO CNE/MEC* foi apresentado no Seminário Internacional Inclusão em Educação, disponível em www.lapeade.educacao.ufrj.br. O artigo *Políticas Públicas e Direito à Educação: Desafios e Possibilidades Organizacionais na Escola de Educação Infantil da UFRJ* foi apresentado no IV colóquio Internacional educação, cidadania e exclusão, disponível em www.editorarealize.com.br

Para este tópico utilizei como suporte as dissertações de Isabela Pereira Lopes (2014), Iolanda Silva Menezes de Araújo (2015) e Flávia do Carmo Bullé (2016). As três autoras são servidoras da UFRJ, Técnicas em Assuntos Educacionais (TAE), lotadas na EEI e atuavam como docentes, em desvio de função²⁶. Cabe ressaltar que, no momento em que este trabalho de campo se deu, as três profissionais estavam atuando em funções de coordenação na unidade e não mais como docentes. Iolanda como coordenadora de ensino, Flávia como coordenadora de estágio e Isabela como coordenadora de extensão.

A EEI guardava poucos documentos oficiais sobre sua história, ao mesmo tempo circulava entre todos seus atores uma história não oficial, pronta para ser contada, narrando caminhos do passado que poderiam elucidar os fatos presentes (Bullé, 2016, p.18).

Do meu lugar de professora-pesquisadora, penso na questão de como os registros que fazemos no cotidiano de nossas práticas são por nós utilizados, problematizados, refletidos para pensarmos essa prática e tomarmos as decisões que são pertinentes. Digo isso porque penso que os registros existem, portanto não corroboro com a premissa da ausência dos registros, porque eles estão lá (diário de classe, fotografias, produções das crianças, produções dos professores, anamneses, relatórios descritivos de avaliação, entre outros), como um retrato da prática. A questão que trago é como eles são (ou não são) rememorados para pensar esta prática.

Ter acesso a estes estudos auxiliou-me, proporcionou-me momentos de (re)conhecimento do campo, memória de detalhes que estavam guardados e vieram à tona, trazendo a vontade de mergulhar a fundo na busca por esse passado pouco escrito, mas muito vivido.

A dissertação de Isabela Pereira Lopes (2014) intitulada *O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI'S): A escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro* faz uma análise e problematização do acesso à EEI-UFRJ, e, trazendo um histórico da EEI atrelada ao acesso a ela, desde a sua fundação até os dias atuais, tendo as formas de acesso ao longo deste tempo como um dos focos de sua investigação.

A dissertação de Iolanda Silva Menezes de Araújo (2015), intitulada *O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da escola de educação*

²⁶ O concurso em que as referidas autoras foram aprovadas refere-se ao de Técnicos em Assuntos Educacionais. Para estarem em sala elas foram desviadas de função. Mais à frente explico melhor.

infantil da universidade Federal do Rio de Janeiro traz a história da EEI a partir do olhar e da memória de três gestoras desta unidade.

Por fim, a dissertação de Flávia do Carmo Bullé (2016), intitulada *Impactos da “Institucionalização”*: um olhar a partir de encontros faz um estudo dos impactos ocasionados pela Resolução Nº 1 CNE/CEB de março de 2011, traz a história da EEI-UFRJ no caminhar desde sua fundação até as mudanças ocasionadas pela referida Resolução.

Na minha pesquisa sobre produções que tratam a EEI-UFRJ encontrei também mais três artigos (fig. 2). Porém, para falar neste primeiro momento, sobre a história da EEI-UFRJ e assim apresentá-la nesta pesquisa, utilizo-me destas três dissertações, conversando com elas e falando através delas.

A EEI é uma unidade de Educação Infantil, fundada em 24 de Junho de 1981 pela Dra. Dalva Sayeg, médica pediátrica, então diretora do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), no anexo do prédio destinado ao referido Instituto.. A sua fundação se deu neste local e ali permanece até os dias atuais, tratando-se de uma parte do hospital pediátrico que estava desativada e foi cedida para a fundação da creche. No decorrer dos anos apareceram propostas de modificar a creche de lugar, porém nada aconteceu e até hoje ela funciona numa parte desativada do hospital infantil. O Plano Diretor UFRJ 2020, elaborado na gestão do reitor Aloísio Teixeira, que prevê o desenvolvimento da Universidade em dez anos, a contar do ano de sua aprovação que se deu em 2009, incluindo a construção de novas unidades, estando a EEI-UFRJ “contemplada neste plano, pois prevê que a ‘expansão acadêmica da Faculdade de Educação pertence ao Centro de Convergência CCJE-CFCH-CLA” (LOPES, 2015, P. 117). Apesar de alguns avanços, lutas que vem fortalecendo o trabalho da unidade, concordo com Lopes (2015), quando afirma que o imprevisto é uma marca na EEI.

Através de um panorama histórico da EEI-UFRJ é possível notar que durante as mais de três décadas de existência, a escola tem sido marcada pelo imprevisto que atravessou sua história e com uma luta por institucionalização mais recente, no sentido de dar visibilidade, identidade e qualidade ao trabalho pedagógico oferecido às crianças e suas famílias. (p.105).

O imprevisto no caso refere-se as instalações da unidade, embora a mesma funcione bem com salas e banheiros privativos, não podemos esquecer que ela funciona em um antigo espaço desativado do IPPMG. Porém, a improvisação dos

espaços destinados à educação infantil constitui uma marca histórica nessas unidades, no contexto brasileiro. Ainda hoje, vemos alguns estabelecimentos (embora já tenhamos normatização para abertura e funcionamento da educação infantil) que improvisam seus espaços para atenderem novas demandas. Vale lembrar que na época da fundação da EEI, o improvisado para os espaços destinados às creches era mais praticado em função da ausência (ou quase ausência) de legislação específica. Sobre as mudanças no campo do trabalho pedagógico na EEI retomarei mais à frente.

Após nomear a unidade como *Creche Universitária*, no dia 24 de Junho de 1981 a Dra. Dalva Coutinho Sayeg, então diretora do IPPMG, implementou o Programa Materno Infantil com recursos do Ministério da Saúde.

Em 2007 o IPPMG comemorou sessenta anos e, para celebrar, foi lançado um livro que conta com uma entrevista da Dra. Sayeg. Araújo (2015) traz em seu estudo um fragmento desta entrevista:

No programa tínhamos a creche, que fazia parte do Materno Infantil, que está lá até hoje, é a creche universitária, a qual serviu de modelo para criar outras creches, inclusive a da Fundação Oswaldo Cruz e a do Instituto Fernandes Figueira. Na creche as crianças eram bem tratadas. (RODRIGUES et al, 2013 apud Araújo, 2015, p. 26).

Na leitura das dissertações, os três estudos traziam, rememorados em sua escrita, fragmentos do referido livro que transpareceu para mim a preocupação de Dra. Sayeg com os cuidados com as crianças e o orgulho desta creche ter servido de modelo para tantas outras. Dra. Sayeg trazia um entendimento de que saúde e educação deveriam andar juntas e que não poderiam ser dissociadas. Havia a necessidade dos médicos irem além dos conceitos da medicina, sendo formados com um olhar também voltado para o social (LOPES, 2014, p. 241). Iolanda Araújo (2015), em sua dissertação, relata o objetivo inicial da Creche e como se dava a vinculação como o trabalho do IPPMG.

O objetivo da creche era atender aos filhos dos servidores da instituição e ser campo de estágio e pesquisas para os alunos dos cursos do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira - IPPMG, porém o atendimento também foi estendido aos alunos de medicina, enfermagem, nutrição e psicologia. A instituição oferecia 100 vagas a crianças de 4 a meses a 6 anos de idade. As vagas eram ocupadas pelas famílias inscritas após uma pesquisa realizada por uma equipe composta por um assistente social e um psicólogo. (ARAÚJO, 2015, P.27).

Conforme visto o objetivo inicial era, além de atender aos filhos dos funcionários, servir de campo para estudantes de medicina. Embora a Creche ainda “não tivesse um trabalho pedagógico”, e isso é muito discutível, se considerarmos o que se tinha de proposta de atendimento a criança pequena, nessa época. Em grande parte, as creches não tinham uma preocupação com o trabalho pedagógico e, quando se pensava nisso, era numa perspectiva da psicologia do desenvolvimento, mas, mesmo assim, segundo as autoras dos trabalhos, podemos dizer que a EEI/UFRJ fazia ponte com a pesquisa e a extensão.

Após a gestão de Dra. Dalva Sayeg, iniciou-se, em 1983, a gestão de Mariete Cardoso, psicóloga, funcionária da universidade e que já atuava na coordenação da creche, vale registrar que ela era esposa do então reitor,. Em sua gestão buscou parcerias com outras unidades (faculdades e institutos da universidade) especialmente a Faculdade de Educação, abrindo para o âmbito educacional, pois passou a receber estagiários na unidade, especialmente alunos da Faculdade de Educação. A gestão de Mariete Cardoso durou até 1986.

Os anos de 1987 até 2002 tiveram como gestora a psicóloga Ângela Maria dos Santos. Durante a sua gestão, creche passou por uma primeira grande mudança quando passou a ser administrada pela Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais- PR-4. Com isso a Creche se desvincula totalmente da administração do hospital.

Em seu estudo, Lopes (2014) traz um depoimento da ex-diretora Ângela Maria dos Santos, feito para o vídeo institucional elaborado pela EEI em 2006 em comemoração dos 25 anos da unidade, que considero pertinente trazer aqui:

[...] a gente foi convocado por um movimento na universidade a repensar o espaço da creche. O que significa a creche? O que representa, de fato, uma creche dentro da universidade pública federal? Eu considero que foi um momento de grandes rupturas, no sentido da creche deixar de ser [...]esse espaço só da assistência e pensar a creche como espaço de educação de fato. Foi um momento de grande militância nesse meio, no sentido de colocar a creche dentro de uma proposta da educação infantil. Uma luta [...] com a história da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no. 9394/96) e de fato a creche foi incluída legalmente na educação infantil. (Depoimento de Ângela, LOPES, 2014, p. 99).

Com este depoimento de Ângela, percebemos que a preocupação de se repensar o espaço da EEI partia também da Universidade.

Essa mudança demonstra uma mudança no caráter da unidade, já que saiu de uma concepção médico e higienista e passa a ser entendida como direito

dos servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que caracteriza a assistência aos filhos de servidores da UFRJ (LOPES, 2014, p.99).

Com relação ao que Lopes nos diz a respeito do viés médico-higienista assistencialista, cabe aqui uma ressalva, assim como também uma ressalva em relação ao pensamento da Dra. Sayeg quando esta coloca a indissociabilidade entre educação e saúde. Sabemos que a implantação de creches nas primeiras décadas do século XX tinham, entre outras tendências, a médico-higienista que tinha como finalidade combater os índices de mortalidade. Conforme relatam Saveli e Samways (2012), “no final do século XIX e início do século XX, os médicos e sanitaristas orientavam o atendimento à criança e instituições fora da família” (p.53). Kuhlmann Jr, em seu estudo sobre a História da Educação Infantil Brasileira (2001), salienta a tentativa de europeizar os modos de vida da sociedade brasileira presentes nas práticas pedagógico-higienista no início do século XX:

De acordo com Alfredo Ferreira de Magalhães, a “colaboração médico-pedagógica” era “uma necessidade inadiável e indispensável ao progredimento nacional”. Desde a reforma do ensino de 1895, em seu estado, ele foi professor da matéria de higiene geral e infantil no curso normal. Em 1910, inicia uma série de dez lições sobre a puericultura, para “acompanhar o movimento progressista que se desenhava no Velho Mundo”. No curso, tratava da puericultura “preventiva ou profilática – a criança em existência virtual” (sic) – relacionada com a eugenia, que almejava o aperfeiçoamento da raça, pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral (...) (KUHLMANN, p.14)27.

Outra vertente ligada a educação dos pequenos estava atrelada à educação compensatória que objetivava por fim (ou ao menos corrigir) a privação cultural a qual as crianças pobres estariam expostas. Kramer (1982) sinaliza em seus estudos que uma das questões que de certa forma vem atravessando a educação pré-escolar, desde o seu surgimento em meados do século XIX, é tê-la “como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social” (p.55) .

A partir da década de 1970, a política educacional deu destaque à compensação das deficiências das crianças levantando a bandeira de que as crianças não estavam preparadas para tirar proveito da escola, e a educação era vista como uma forma de compensar estas deficiências de modo a suprir, nas crianças, estas deficiências e assim levá-las a aproveitar satisfatoriamente a escola

²⁷ Grifos do autor

alcançando o sucesso. Acreditava-se que as experiências compensatórias deveriam se dar antes mesmo da entrada das crianças no ensino regular.

A atual proposta da política educacional brasileira em relação às crianças de 0 a 6 anos, encara e defende a educação pré-escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as “carências culturais” das crianças provenientes das classes sociais dominadas. (KRAMER 1982, P. 54).

Neste entendimento, a educação compensatória deveria proporcionar às crianças a correção destas defasagens, esta privação cultural a que elas estariam assujeitadas e que provocariam o fracasso destas crianças no ensino regular. Contudo, neste estudo, Kramer (1982) tece uma série de críticas às falácias da abordagem da privação cultural, amparando-se em premissas, entre elas, no reconhecimento dos problemas serem devido à divisão social por classes, entendendo, assim as crianças como “pessoas de pouca idade afetadas de maneiras diferentes pela sua classe social” (p.52), Nesse sentido, defendia a democratização do ensino e que o trabalho pedagógico fosse centrado nas crianças, entendendo, sobretudo, a educação democrática vinculada ao processo político-social, a divisão social do trabalho e distribuição de renda. Para a autora, a proposta da pré-escola compensatória se desenvolveu através de um pensamento de “mudança social” sem nem ao menos problematizar a estrutura social que gera a desigualdade.

(...) pensar alternativas ao nível da prática pedagógica se constitui em desafio que consideramos válido enfrentar. Não podemos, no entanto, perder de vista que a discussão travada quanto à democratização da educação se coloca em dois níveis. De um lado, é necessária a luta pelo acesso de todos às oportunidades escolares. De outro, pela garantia de que o trabalho pedagógico desenvolvido atue a favor das crianças das classes dominadas, ao invés de submetê-las a mais uma dominação, além daquelas que nossa sociedade desigual e injusta se encarrega de lhes impor. (KRAMER 1982, p. 62).

O que de fato podemos perceber ao analisarmos os processos históricos na perspectiva dos autores aqui citados e tantos outros já estudados, e aqueles que circulam nos estudos de Lopes (2014), Araújo (2015) e Bullé (2016) aqui analisados, houve tendências pelas quais um conjunto de práticas e pensamentos sobre as crianças pequenas e as instituições de educação infantil no Brasil foram categorizados, o que nos leva a considerar determinados adjetivos para a pedagogia como higienista, compensatória, assistencialista, acrítica, entre outras para diferir de

uma ação educativa que leve em consideração a criança e suas mais diversas formas de interação com o mundo.

Observo que em vários momentos as referidas pesquisadoras trazem a ideia da “educação assistencialista” em oposição à dimensão pedagógica estabelecida na Constituição Federal e na atual LDBEN, podendo ser entendida como algo negativo, desqualificado. Porém, cabe aqui uma reflexão sobre esta ideia em função do seu valor histórico e social. A assistência está estabelecida na CF como um dever do Estado para com a sociedade; assim a saúde, a educação, a previdência, o trabalho, entre outras são formas de assistência das quais o Estado é o responsável. Portanto, no caso da educação, a escola é o *locus* desta responsabilidade. Ainda assim, temos nas políticas assistencialistas uma potência na luta por creches, mais intensamente no Brasil na década de 1970, em que, como já foi dito, mulheres, feministas e outros grupos da sociedade se organizaram na luta pela garantia do direito à assistência a seus filhos para que pudessem exercer o seu direito ao trabalho.

Do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social. As pesquisas que vimos realizando há vários anos mostram que, inequivocamente, creche e pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais [nota 2]. Algumas foram criadas como exclusivas para os pobres, outras não. Mas, incorporar essa interpretação não é algo simples e imediato. Além disso, as questões sobre a caracterização das instituições não se resolvem somente com o estudo da sua história. A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite as propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos ..., enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre (KUHLMANN JR. 2003, p. 53-54).

Nessa perspectiva, podemos considerar que assistência não é um ato negativo, desqualificado quando relacionado à educação, pois se ignorarmos este ato no contexto da educação corremos o risco de apartá-la de seu sentido político, uma vez que à escola não cabe somente o acesso à cultura científica, mas e fundamentalmente, à formação cidadã.

Verifico que nas leituras que fiz o entendimento do termo pedagógico representa o conjunto das práticas desenvolvidas na instituição relativas ao pensar a educação e ao educar a criança pequena, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009. Entretanto, entendo que a

partir da Constituição Federal de 1988, o termo creche associado à instituição representa o espaço oficialmente dedicado a problematizar a educação das crianças de 0 a 3 anos, portanto uma instituição pedagógica, cuja função deve, segundo a legislação que a normatiza, diferenciar-se do espaço doméstico, conforme podemos observar no Artigo 5º das DCNEI a seguir:

Art. 5º. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Retomando a história da EEI-UFRJ, Lopes (2014) relata que a administração concentrada pela PR-4 destituía a creche do hospital, embora as instalações permanecessem compartilhadas. Ainda sobre o relato de Lopes, mesmo com a desvinculação administrativa da creche do IPPMG, o trabalho permaneceu com um viés assistencialista, até porque esta se desvincula do hospital e passa a vincular-se ao setor de pessoal da Universidade:

Mas a EEI- UFRJ ao fazer parte da Pró-Reitoria de Pessoal, acabou se afastando do caráter pedagógico que uma instituição de educação infantil deve ter. Ao observar o cronograma da Pró-Reitoria de Pessoal causa estranhamento ver que a Escola de Educação Infantil aparece ao lado de setores como: Divisão de Legislação (DVLE), Divisão de Recursos Humanos (DVRH), Divisão de Remuneração e Benefícios (DVRB), Divisão de Pessoal (DVPE), Subcoordenação de Divulgação e Comunicação (SDC), Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST), Divisão de Desenvolvimento (DVDE) e a Subcoordenação de Demandas Judiciais (SDJ) (p.100).

Importante verificar, e Araújo (2015) faz esta observação em seu estudo, que foram nos anos que integram a gestão de Ângela Maria dos Santos (1987 a 2002) que o ordenamento legal para a Educação Infantil no Brasil trouxe maior visibilidade tanto para as instituição quanto para as crianças de 0 a 6 anos²⁸, uma vez que estabelecem a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, ratificando o estabelecido na CF. Em 1990, foi homologada a Lei nº 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que por sua vez explicita mecanismos de proteção à infância e à adolescência. A promulgação da Lei Federal nº. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) inclui a Educação Infantil

²⁸ Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069 de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394 de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEI 1998.

como a primeira etapa da Educação Básica. Tais leis corroboraram com a luta da sociedade em prol da reformulação das creches no sentido de contemplarem a indissociabilidade das funções do cuidado e da educação, inclusive, cabe ressaltar que minha chegada na EEI-UFRJ (na época Creche Pintando a Infância) se deu neste período, ainda que não tenha sido em conformidade plena com a legislação, uma vez que o primeiro concurso para professores de educação infantil ocorreu no ano de 2016, embora já denotavam esforços, haja vista os processos seletivos para professores substitutos e o concurso para TAE.

No ano de 2002, ingressaram na Creche professores com contrato provisório firmado verbalmente com a direção da creche. Tal contrato nunca se efetivou e estas pessoas não puderam ser consideradas como servidores da Creche neste período²⁹, embora tenham, junto à Previdência Social, o registro de depósitos do INSS feitos em nome da Fundação Euclides da Cunha³⁰. Como vou explicitar isso mais adiante, cabe aqui apenas uma ressalva informando que no período de 2002 a 2006 fizeram parte do corpo de funcionários da Creche recreacionistas e professores contratados, professores substitutos concursados pela Faculdade de Educação e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), concursados também pela universidade para atuar na unidade.

Penso que ao cuidar da criança também a estamos educando. Muito se tem falado sobre a questão da assistência da creche. Acredito que não devemos julgar esta realidade, pois o trabalho das creches também se constitui como uma forma de assistência. A crítica deve emergir da existência do só cuidar, sem a

²⁹ Na instituição não há documentos referentes a este contrato e o que se dispõe são relatos orais das pessoas, inclusive o meu referente a minha experiência: De 2002 à 2005 trabalhei na EEI-UFRJ num contrato que nunca foi devidamente assinado. Como havia muito atraso nos pagamentos, íamos constantemente à reitoria e lá ficamos sabendo que éramos avulsas. Mais a frente descobri que este tipo de denominação era dado às pessoas que prestavam serviços à Universidade, mas que não tinham vínculo. Porém, ficamos anos nesta situação. Em determinado momento foi descontado da gente o INSS. Indo à previdência descobri que, no cadastro do sistema desta instituição, consta que os depósitos eram feitos pela Fundação Euclides da Cunha, vinculada à UFF, e não José Bonifácio, que é vinculada à UFRJ.

³⁰ “A Fundação Euclides da Cunha (FAC) é uma Fundação de Apoio Institucional à Universidade Federal Fluminense (UFF) é uma instituição de direito privado criada em 19 de novembro de 1997, sob a regência da Lei Federal nº 8.958/94, credenciada nos ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, encontrando-se regularmente registrada na Provedoria das Fundações do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Tendo iniciado suas atividades em 1999, a FEC tem promovido, nos diversos segmentos do conhecimento, o estreitamento no acesso à produção acadêmica, científica e de extensão da UFF, por meio de convênios, contratos e outras formas de parceria com instituições públicas e privadas”. Disponível em <http://www.uff.br/?q=uff/funda%C3%A7%C3%A3o-de-apoio> acesso em 14/09/17.

intencionalidade de proporcionar vivências que estimulem as crianças a se desenvolverem integralmente. Assim, cuidar e educar estão intrinsecamente ligados. Ao se referir ao educar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, do Ministério da Educação, indica que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23, 3v.)³¹.

Ou seja, ao educar estamos cuidando da criança, permitindo que ela se desenvolva integralmente inter e intrapessoalmente, na relação com o outro e com si mesma. Ao se referir aos cuidados na Educação Infantil, o referido documento afirma que:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (Idem, p. 24).

Com este trecho o RCNEI deixa claro a impossibilidade de separarmos o cuidar, a assistência e a proteção da educação. E neste caminho, a EEI-UFRJ começou a se reprogramar, a repensar seus atos, a rever seus objetivos de forma a proporcionar cuidado e educação as suas crianças.

A partir de julho de 2002, a direção da unidade começou a fazer seus primeiros contatos com a Faculdade de Educação e começou-se a pensar na institucionalização da EEI como uma unidade de educação integrante de uma universidade pública federal. A então coordenadora da unidade, Veloni Vicentini, assumiu neste ano (2002) a direção da EEI-UFRJ. Lopes (2014) faz um comentário sobre esta gestão, em seu estudo:

Essa gestão procurou aproximar a EEI-UFRJ da Faculdade de Educação e tal fato colaborou para aproximar a instituição de um caráter mais educativo, com as discussões do campo da Pedagogia e também transformou esse em

³¹ Esta citação consta do Documento Introdutório do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

um espaço de formação, com as/os estudantes da Faculdade de Educação, que passaram a fazer estágios e observações na EEI (p.100).

Na gestão de Veloni, por conta da aproximação com a Faculdade de Educação, recordo-me que começaram a participar das discussões pedagógicas da unidade, professoras da UFRJ, como Patricia Corsino e Eliana Bhering. Muitas vezes fizeram encontros de formação ou participaram de reuniões de planejamento. Também era comum vê-las entrando nas salas, observando e opinando nas atividades ou tarefas/trabalhos que estavam expostos nos murais. Tal aproximação fez com que em 2006 a professora Eliana Bhering assumisse a direção da EEI-UFRJ. Lopes (2014) lembra da existência, na época, de um manifesto feito pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, que afirma.

Neste documento, a EEI-UFRJ é mencionada como um espaço que “enfrenta sérios problemas que estão diretamente relacionados à sua estrutura e quadro de pessoal, uma vez que, não sendo uma unidade (acadêmica), as possibilidades orçamentárias se restringem completamente.” O Manifesto também sinaliza uma futura e urgente institucionalização afirmando: “concordamos plenamente que a EEI-UFRJ se torne uma unidade acadêmica o mais rápido possível, e, portanto, contando com orçamento específico para atender suas demandas, e que esteja vinculada ao CFCH nas mesmas bases em que o CAP-UFRJ está.” (Lopes, 2014, p.101-102)³².

De fato, a estrutura da EEI-UFRJ impedia qualquer crescimento, não por falta de vontade da Reitoria, que recebia os servidores da instituição e alegava não dispor de orçamento, pois este era restrito. Tal restrição era tão grave que, por diversas vezes professoras que trabalhavam na unidade, na época, com um contrato não formal³³, não recebiam seus salários, pois não havia dotação orçamentária para tal, recebendo, em alguns momentos, ajuda de custo para passagem. Institucionalizar a EEI-UFRJ permitiria que orçamentos viessem exclusivamente para suas ações e ainda dispor de lotação de pessoal via concursos públicos.

Em 2006, a EEI-UFRJ completava seus 25 anos e, a partir daí, passou a ser considerada como uma escola de educação infantil, tendo inclusive modificado o

³² Grifos da autora.

³³ Na época que atuei na instituição, de Fevereiro de 2002 a Dezembro de 2007, passei por diversos momentos. Chamo de contrato virtual porque, até 2006, quando teve o contrato de professor substituto, nós recebíamos sem ter nenhum vínculo empregatício, éramos chamadas de professoras avulsas. Ou seja, o contrato era inexistente no campo físico.

uniforme das crianças que até então trazia a logomarca “Creche Pintando a Infância”.

A partir deste período várias medidas ocorreram em função de seu reconhecimento oficial como escola de educação infantil. Tais medidas foram em consequência da aproximação com a Faculdade de Educação, inclusive com a elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (Lopes, 2014, p. 102). Complementando este fato, Bullé (2016) nos diz:

Nesse tempo de comemorações, finalmente após 25 anos a creche passou a ser reconhecida oficialmente como Escola de Educação Infantil (claro que por respeito à LDBEN 1986, Art. 29 e 30), mas de fato EEI/UFRJ. Não foi apenas no nome que as coisas mudaram. Demorou, mas em um processo lento, deu-se início aos primeiros movimentos em busca de converter a Escola de Educação Infantil em uma unidade definitivamente institucionalizada. (p.32).

Mudanças ocorreram na forma de ingresso à EEI-UFRJ na época, como a seleção das crianças que integrariam as turmas. A partir deste momento foi lançado edital interno e os servidores que desejassem ter ali matriculados seus filhos deveriam inscrevê-los para o sorteio das vagas. Houve, assim, mais transparência na entrada das crianças na instituição. Outra mudança ocorrida na EEI-UFRJ foi a seleção, embora que simplificada, junto a Faculdade de Educação, de Professores Substitutos com formação em Educação Infantil. Com esta medida resolvia temporariamente a questão do corpo docente da unidade, uma vez que a contratação por intermédio da Faculdade de Educação legitimava a relação trabalhista entre estes profissionais e a escola. Óbvio que esta não era a solução, que viria somente através de concurso público, mas resolvia momentaneamente o problema. Como bem diz Lopes (2014), este concurso foi uma medida paliativa e a luta pelo concurso efetivo permanecia.

Em 2008, foi realizado um concurso para preenchimento das vagas na escola. O concurso era para Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) com ênfase para a educação infantil e requeria candidatos licenciados em Pedagogia e que tivessem experiência na Educação Infantil ou em Supervisão Escolar. Todas as aprovações foram homologadas, mesmo as que estavam excedentes ao número inicial destinado ao concurso, dada a necessidade de professores para atuarem na EEI-UFRJ e que tivessem vínculo efetivo com a Universidade. Segundo Araújo (2015), houve um descontentamento por parte destes profissionais no que diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido na unidade e que também, em minha análise, não houve

transparência por parte da UFRJ ao elaborar os critérios da função, uma vez que o edital convocava candidatos para um concurso de TAE da Universidade, ou sejam um profissional técnico de nível superior e não docente, para atuar na EEI:

Esse foi um arranjo que todos sabiam que não duraria, pois, o concurso não era para docentes e ficaria claro o desvio de função. Ainda nessa gestão, foram lotados, então na escola, os primeiros TAEs, o que não foi, a princípio, problemático, pois os aprovados nas vagas do concurso eram professores substitutos da escola e já tinha conhecimento que assumiriam as turmas como docentes. Havia uma defesa, na universidade, que o fato de, no concurso, ser exigida formação docente, não caracterizaria ilegalidade no processo. Por algum tempo esse discurso foi enunciado pela gestão e enquanto permanecia um pequeno quantitativo de TAEs (Técnico em Assuntos Educacionais) houve um pouco de tranquilidade na escola. Esta tranquilidade, porém, não duraria por muito tempo (p.30).

Na verdade, o edital em questão, em seu anexo IV, estabelecia como atribuição para este cargo o seguinte:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade (UFRJ, 2008, Anexo IV).

Neste sentido, há uma ambiguidade no que tange à função do profissional, uma vez que as atribuições que constam do referido Anexo não deixam claro que o servidor atuaria como docente de educação infantil, mas também podem sugerir a docência quando definem que sua atuação deveria “proporcionar educação integral dos alunos” (Idem).

A suposta “tranquilidade” referida por Araújo no trecho de sua dissertação citado acima, está atrelada ao desvio de função, entretanto, esses profissionais se deram conta da real situação em que se encontravam e se mobilizaram para terem suas matrículas alocadas em outros setores da Universidade. Lopes (2014) traz os prós e os contras deste concurso em seu estudo:

A partir do concurso realizado em 2008 para TAE na UFRJ, até 2010, 48 Técnicos em Assuntos Educacionais assumem suas funções no tocante a atividades pedagógicas com as crianças. Alguns exercem atividades diretamente ligadas à coordenação, supervisão e administração escolar e, a grande maioria, trabalha diretamente com as crianças, no cotidiano da EEI-UFRJ. Essa situação apresentou um avanço, pois passou a existir um concurso específico para a escola. Mas, por outro lado, provocou tensões e conflitos, à medida que os concursados para técnicos em assuntos

educacionais (mesmo com formação em Pedagogia) tomavam posse e eram surpreendidos com a função que exerceriam na EEI-UFRJ, enfim, a sua maioria não esperava trabalhar diretamente com as crianças na escola, na função de professores. Muitos, não permaneceram na instituição e solicitaram nova lotação, aguardando a vinda de novos concursados que também eram surpreendidos com a função que exerceriam (p 104-105).

De fato, a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, deve ter a sua regência realizada por docentes e não por técnicos, mesmo que estes tenham a formação indicada. No caso da Universidade ser Federal esta função deveria ser ministrada por professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, também conhecidos como EBTTs, assim como ocorre nos Colégios Federais.

Através de um panorama histórico da EEI-UFRJ é possível notar que durante as mais de três décadas de existência, a escola tem sido marcada pelo imprevisto que atravessou sua história e com uma luta por institucionalização mais recente, no sentido de dar visibilidade, identidade e qualidade ao trabalho pedagógico oferecido às crianças e suas famílias (LOPES, 2014,p. 105).

Em 2009, a professora Eliana Bhering entrega o cargo da direção para Aline Silveira, uma das TAEs concursadas que foi nomeada para a EEI- UFRJ. Foi Aline Silveira que recebeu a maior parte dos técnicos concursados e lidou com os problemas relacionados ao descontentamento destes em relação a função desempenhada na EEI-UFRJ, as solicitações para alocação em outros locais da Universidade, entre outros. E os grupos como ficavam? Para solucionar o problema de falta de professores novos processos seletivos mais simplificados com a Faculdade de Educação foram feitos, contratando-se Professores Substitutos para atuarem junto às crianças, dando continuidade ao dilema que acompanhava a trajetória dos profissionais daquele lugar (BULLÉ, 2016, p.33).

Aline Silveira entregou em meados de 2010 para a Patrícia Passos que finalizaria a gestão de Aline. Patrícia também era TAE e atuava na coordenação pedagógica da EEI. Foi Patrícia Passos quem organizou e realizou a primeira consulta interna para eleição da direção da EEI em que somente os funcionários participaram e a chapa da TAE Rosane Cabral foi eleita.

Os anos de 2011 a 2013 tiveram Rosane Cabral à frente da direção da EEI. Neste período, a EEI viveu intensas discussões sobre a sua institucionalização; foram estabelecidas parcerias com o Centro de Filosofias e Ciências Humanas (CFCH) e com o Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ). Tais parcerias, segundo Araújo

(2015), fortaleceram as discussões com os colegiados da Universidade e com o Conselho Universitário (CONSUNI) (p.33).

Em 2011 foi publicada a Resolução nº1 do CNE/CEB/11, afirmando a importância das UEIUs no contexto das universidades, bem como da educação infantil no cenário educacional brasileiro. Esta legislação viabilizou a Institucionalização da EEI-UFRJ. Bullé (2016) traz uma boa reflexão do que foi este momento para a unidade.

Neste sentido compreendemos que a dimensão desta legislação ia além do conteúdo de novas regras, ia ao encontro das lutas concretas que nós destinamos a enfrentar enquanto participantes do processo de conquistas de direitos e democratização daquele espaço. Uma realidade concreta se apresentou com a Resolução e agora era o momento de nos colocarmos fora de uma maneira única, transgrediente e singular. Isso significa distanciar-se de qualquer alinhamento para então - sem alibi e sem exceção - agir no sentido de responder responsabilmente sobre os nossos atos diante dos acontecimentos. (p. 34).

Era o momento de ir à luta, de buscar o reconhecimento na Universidade da EEI-UFRJ como uma unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão tal como deve ser uma UUEI. Foi nesse contexto que se deu a “V Jornada Interna da Escola de Educação Infantil”. Nesta jornada estiveram presentes dirigentes da universidade, como o Pró-Reitor de Pessoal, o Decano do CFCH, professoras da Faculdade de Educação da UFRJ, a Diretora do CAp-UFRJ, um representante do SINTUFRJ e a Diretora da EEI-UFRJ.³⁴

A unidade já tinha um Projeto Político Pedagógico, porém a Resolução Nº 01 reacendeu em todos o debate sobre a forma como este estava redigido. O trabalho naquele momento versou sobre este debate e formas de reorganizá-lo e pensar outros documentos que auxiliariam neste processo de institucionalização da EEI.

O Projeto de Institucionalização diz que “O Espaço de Educação Infantil da UFRJ é provocado no sentido de rever seu lugar social na Universidade, oxigenando assim novos ares no seu contexto pedagógico e administrativo” (PPPI EEI-UFRJ, 2012, p.9), e continua reforçando o papel de seus docentes que, através de formação continuada, embasamentos teóricos e estratégias metodológicas, buscam formas de tornar aquele local como um espaço de direito das crianças, onde elas se constituem como cidadãs, produzem culturas e são interpeladas pelo o outro. O documento deixa claro o valor social das crianças e da infância no âmbito da

³⁴ Tais dados foram obtidos através das dissertações já mencionadas e conhecimento da própria pesquisadora.

universidade e a importância da institucionalização da escola de educação infantil não só para a Universidade, nas questões do ensino, da pesquisa e da extensão, como também para a Educação.

No dia 08 de Outubro de 2012, o projeto de institucionalização da EEI-UFRJ foi aprovado pelo Colegiado do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, e passou a ser um órgão suplementar do CFCH seguindo esta decisão para a apreciação do CONSUNI, órgão máximo da Universidade. A apreciação junto ao CONSUNI aconteceu em uma sessão especial, que se deu no dia 29 de agosto do ano seguinte. Nesta sessão foi aprovada a alteração do Parágrafo Único do Artigo 51 do Estatuto da UFRJ, para se adequar à criação da EEI como Órgão Suplementar do CFCH (ARAUJO, 2015, p.37).

Com a institucionalização muitas mudanças ocorreram, tais como: universalização do acesso à EEI-UFRJ, abrindo as vagas para todos; realização de concurso EBTT; gestão eleita pela comunidade; a inserção no organograma da Universidade, como uma instituição acadêmica, entre outras mudanças.

Atualmente a EEI-UFRJ conta com 6 grupos de crianças, num total de 79 crianças divididas nos grupos da seguinte forma:

Quadro 3 - informações sobre grupos da EEI-UFRJ

GRUPO	IDADES	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	QUANTIDADE DE PROF/SALA
GRUPO 1	4 meses a 11 meses	11	5
GRUPO 2	1 ano a 1 ano e 11 meses	15	5
GRUPO 3	2 anos a 2 anos e 11 meses	14	5
GRUPO 4	3 anos a 3 anos e 11 meses	14	4
GRUPO 5	4 anos a 4 anos e 11 meses	12	4
GRUPO 6	5 anos a 5 anos e 11 meses	13	4

Fonte: documentos da EEI-UFRJ

Em 2016 se deu o primeiro concurso de carreira EBTT para a EEI-UFRJ. O concurso abriu 4 vagas e, a partir de 2017, com a posse destas professoras, a instituição passou a ter em seu quadro de servidores docentes efetivos. Mesmo sendo poucas as vagas, isso corresponde a um ganho para uma instituição que

muito lutou com um quadro deficiente atuando, como dito anteriormente, com professoras sem vínculo, seguido por substitutos, TAEs e, de volta aos substitutos.

2.4 Crianças e infâncias nas concepções e práticas da EEI-UFRJ

O Projeto Político Pedagógico da EEI- UFRJ traz em sua epigrafe uma ideia de criança com a qual compartilho, e considero importante citá-lo neste texto tal qual aparece no referido documento:

A criança é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal (RINALDI, 2002, p. 76, apud PPP/EEI-UFRJ, 2012).

Ler esta epígrafe na abertura do PPPI nos possibilita pensar a concepção de infância que a permeia o trabalho educativo da EEI-UFRJ. No texto de PPPI se afirma o que concebeu sobre a infância.

Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ visa, junto à comunidade acadêmica e escolar, garantir o reconhecimento das crianças como protagonistas do Projeto pedagógico em relações seguras e afetuosas com adultos que as acolhem no dia a dia. O Projeto pauta-se na garantia dos direitos humanos, respeitando as singularidades das crianças e de suas famílias, no meio ambiente, na vida coletiva, desenvolvendo uma cultura de paz e de busca por relações mais solidárias, que valorizem as diferenças e que abordem os conhecimentos científicos sobre a Educação Infantil, a cultura da Infância e as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos.

Para isso, entendemos a criança como cidadã de pouca idade, sujeito histórico e de direitos que por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (PPP/EEI-UFRJ, 2012, p.5).³⁵

É perceptível, no trecho acima, a confluência com os estudos da infância, assim como a conformidade com o estabelecido nas DCNEI, de 2009. Observando o último parágrafo desta citação vemos que a EEI-UFRJ entende a criança como produtora de cultura. O PPPI, mais a frente, cita a “subjetividade da criança constituída no social”, ou seja, procura demonstrar em seu texto como a criança é produzida na cultura ao mesmo tempo em que produz cultura (p.7), e, na página 12,

³⁵ Grifos meus

cita que “a criança é um sujeito histórico e de direitos que por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e que portanto, produz cultura”, reafirmando o que a DCNEI diz e deixando clara a visão de criança como sujeito histórico e social que interage, modifica o meio e é modificada, produzindo cultura.

Compartilho com Saveli e Samways (2012) quando dizem que não é possível desvencilhar os conceitos de “criança e infância do âmbito social, afirmando que criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história” (p.52).

Alguns estudiosos da infância, tais como Sarmiento (2004), Kramer (1995, 1995), Kuhlmann Jr. (2001, 2007), comungam da ideia de que a infância é uma construção social resultado de um processo histórico. Conforme o conceito de infância foi se constituindo na sociedade, e em função da importância dada a este conceito, desencadeia-se a preocupação com a educação das crianças numa outra perspectiva, levando-nos a afirmar, aqui, que o papel das instituições de educação voltadas para a infância está imbricado ao conceito de infância que tais instituições comungam.

A construção social da infância também está presente no PPPI da EEI-UFRJ.

Atualmente, o projeto pedagógico da Escola de Educação Infantil da UFRJ é baseado nas influências das teorias construtivistas e histórico-culturais da Psicologia, da Sociologia da Infância, da História da Infância, da Antropologia, da Filosofia e outros campos do conhecimento que contribuem para uma visão da criança como sujeito de seu processo de aprendizagem, autora, crítica e criadora de cultura em diálogo com a realidade que participa. São caminhos que focalizam a subjetividade da criança constituída no social, ou seja, buscam compreender como a criança é produzida na cultura e, ao mesmo tempo, como produz cultura (PPPI EEI-UFRJ, 2012, p.6).

A EEI-UFRJ, em seu(s) documento(s) formal(is), compartilha da ideia de criança ativa, participativa, sujeito do processo de aprendizagem, constituída no e pelo social. É a interação entre elas, bem como a interação das crianças com os adultos, o ponto central da proposta educativa da EEI-UFRJ, onde o objetivo principal é “estabelecer bases para as ações e práticas que serão desenvolvidas em toda a escola e não somente nas salas das crianças” (p.6).

Há uma intencionalidade de tomar como referência, como ponto de partida, a criança, entretanto, considero que esta intencionalidade emerge da forma como

as/os professoras/es traduzem as demandas por elas trazidas, e partindo deste pressuposto elaboram materiais, organizam as salas, os ateliês e todos os espaços em que as crianças interagem.

A construção do autoconhecimento e autoestima, autonomia e iniciativa, bem estar e envolvimento, confiança e empatia das crianças reúnem elementos que formam o foco principal do processo educativo (p 7).

Cabe aqui ressaltar a situação peculiar deste espaço de educação infantil que também se constitui num território de ensino, pesquisa e extensão e produção de conhecimento sobre e para a infância e a educação da criança pequena, não somente neste contexto, mas para outros contextos da nossa sociedade. Isto para mim tem um valor imenso uma vez que neste contexto a circulação de saberes é constante, nutre ao mesmo tempo que é nutrido, não somente na prática pedagógica com as crianças mas também na prática dos pesquisadores, haja vista que a EEI-UFRJ recebe estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores de diversas unidades e cursos: Faculdade de Educação, Educação Física, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Arquitetura, Engenharia, entre outros.

Dessa forma, a discussão constante sobre o projeto Político Pedagógico desta escola e a construção de sua consistência teórica busca referendar o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão (PPPI EEI-UFRJ, 2012, p.5).

Uma outra questão que cabe considerar é a forma como a EEI-UFRJ, seus professores e demais profissionais, entendem a criança, que favoreceu a ousadia desses sujeitos para enfrentar as limitações impostas pelo espaço físico da unidade. Um ato transgressor que não só contribuiu para mudar o pensamento e as práticas, mas também promover mudanças nos espaços físicos de forma a possibilitar que as crianças pudessem circular com mais autonomia, embora considero que ainda há muito o que modificar neste espaço no sentido de adequá-lo às necessidades das crianças. Houve um tempo, por exemplo, em que as crianças eram enfileiradas porque não podiam circular pela rampa de acesso à EEI sozinhas e hoje, na minha estada lá, percebo que elas circulam com a maior intimidade por todos espaços da EEI.

Dizer que a criança é ativa, participativa, produtora de cultura, sujeito histórico, centro do processo pedagógico nos provoca a refletir que há um pensamento sobre as crianças e a infância que afirma o seu protagonismo, entretanto entendemos que todas estas ideias não garantem que questões como

gênero, raça, classe social, desigualdades, entre outras estejam presentes nas experiências que as crianças vivenciarão dentro da escola. Portanto não podemos falar de raça somente no acaso da experiência.

Em um dos momentos que estive na EEI-UFRJ para participar de um planejamento uma das docentes, a meu ver e saber de meu estudo, entusiasmada, me disse:

Hoje você devia ter ido à nossa sala. Uma aluna negra chegou vestida de Branca de Neve e, quando vimos, uma de nós falou:

- Nossa, hoje temos uma Negra de Neve em nossa sala!!!

A criança ficou super feliz e para todos repetia:

- Eu sou a Negra de Neve!!! (Educadora B, grupo 5).

Em dois momentos vi aparecer no PPPI a palavra *étnicas* relacionada às diferenças culturais, porém em nenhum momento percebi a palavra raça marcando a presença do negro e da negra neste documento. Acredito que ao trazer a palavra *étnicas* a EEI esteja se referindo também à negritude das culturas, entretanto isto não está afirmado no PPPI e, no meu entendimento, não pode ficar à mercê da experiência cotidiana, como no caso das professoras que trouxeram a questão a partir da fantasia da criança (negra de neve), mas, pelo contrário, garantir que este tema esteja presente no currículo afirmando o compromisso da instituição na oferta de experiências em que as crianças possam de fato vivenciar a negritude atravessada no cotidiano da unidade.

3 AS PRODUÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EEI-UFRJ EM CONTATO COM AS CRIANÇAS, NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO RAÇA E INFÂNCIA

Minha entrada na EEI- UFRJ se deu no dia 11 de Abril de 2017 e, neste dia, a unidade recebia a visita do professor e ex-reitor da Universidade de Lisboa, professor Antonio Nóvoa, para uma conversa. Essa experiência afetou meus pensamentos sobre como tratar a questão das práticas docentes entorno das questões étnico-raciais.

Inicialmente, o professor Nóvoa entrou na sala onde todas as/os professoras/professores estavam reunidas/os, em círculo, e perguntou: “Os cursos de Pedagogia preparam para serem educadores de Infância?” Tal pergunta feita por Nóvoa foi de extrema importância para mim. Embora este estudo não trate da formação do professor, analiso que a docência nos implica, principalmente com as crianças pequenas na educação infantil, um preparo e perspicácia para aproveitar oportunidades surgidas no cotidiano e trazê-las para a problematização. Tal atitude é de extrema importância para se trabalhar questões sociais diversas, inclusive a racial.

Voltando ao encontro com Nóvoa, após esta pergunta, foi unânime o balançar das cabeças em negativa, respondendo silenciosamente, até que duas professoras se colocaram:

O que nos forma para atuarmos aqui (na educação infantil) são os estágios...a faculdade dá uma pincelada mas não prepara a gente para trabalhar, não! (Educadora 1).

Na minha concepção o curso não prepara a gente, assim, esta questão das multi-habilitações que a gente tem no diploma, ela um pouco dificulta para a gente ter uma vivência mais longa em determinada área, eu por exemplo fiz estágio numa turma de três anos e quando vim trabalhar aqui, vim para o primeiro grupo com crianças de menos de 2 anos e foi um choque de realidade porque, assim, eu tinha um embasamento teórico, conhecia as concepções da idade, mas não tinha nenhuma vivência com crianças tão pequenas e como nós fazemos um estágio de só noventa horas, isso é muito rápido para a gente estar mesmo preparada, então a vivência se dá no cotidiano e acaba ajudando neste processo.” (Educadora 2).

Tais educadoras foram formadas recentemente no curso de Pedagogia com “multi-habilitação”, já que declararam ter a formação em Magistério na Educação Básica, até o Ensino Fundamental; e ainda em Gestão; Supervisão; Orientação

Educacional e Pedagogia Empresarial³⁶, o que me fez considerar que, apesar do leque de opções elas não se sentem competentes para atuar nas habilitações para quais foram formadas.

Voltando ao tema da pesquisa, a lei nº 10.639/03 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’ para a educação básica” (BRASIL, 2003), em geral não está incluída na formação destes professores. Ou seja, me parece que estes educadores, apesar de “multi-habilitados”, não tiveram acesso (ou talvez o acesso tenha sido pouco problematizado) a esta lei e estudo sobre a temática durante a sua formação como professor na Universidade.

Em seu livro, Nóvoa (2009) ressalta o aspecto formador da prática docente importante para aprofundar a formação inicial, considerando a constância deste processo. É diariamente que se forma o profissional que é, também, além de interventor, criador da prática. Nóvoa assinala também a importância do olhar deste profissional que, frente às diversidades, precisa pensar e repensar as práticas a fim de promover a inclusão

Por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente e causa a ideia de um modelo escolar único e unificado (NÓVOA, 2009, p.4).

Portanto, conforme Nóvoa, os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade (idem).

Entendo que essa preocupação de Nóvoa se coaduna com as questões e abordagem apresentadas no documento do Ministério da Educação (MEC), que tomei como uma referência em minha pesquisa de campo, denominado *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, organizado por Bento (2012). Nesta publicação se deixa claro que a formação do professor deve ser permanente e articulada ao projeto pedagógico da instituição a qual estiver vinculado. Salienta, também, que o objetivo principal deste professor deve aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças,

³⁶ Tais informações foram citadas uma professora, quando esta falava sobre a sua formação, durante a conversa com o professor Nóvoa.

particularmente suas interlocuções em sala, o universo das pesquisas em educação e os conhecimentos produzidos pelo professor a partir da análise e reflexão de sua prática concreta (BENTO, 2012, p.90).

Retomando o encontro com o professor Nóvoa, este provocou o grupo a pensar nas políticas públicas e nos projetos políticos elaborados para a sociedade, trazendo-a necessidade de se considerar uma articulação com as universidades de forma a garantir para todos os benefícios de uma política que, no micro ou na sua forma piloto, já se percebeu que é satisfatória. Durante o encontro o professor disse:

Se nós considerarmos que aquela experiência é especial, deve ser para todos, isto é, as únicas políticas públicas em que é aceitável que seja apenas para um determinado grupo de pessoas, sobre as políticas públicas que é dito experimental ou piloto, que vão experimentar determinada coisa, para ver se aquela coisa vale a pena ou não vale a pena, mas a partir do momento que mostra que aquela coisa vale a pena, ela deve ser estendida a todos, não pode estar restrita a algumas pessoas. A universidade tem papel grande nisso e pode e deve, na minha opinião, suprir, dar uma continuidade que os governos não podem dar... a universidade tem uma continuidade que devemos aproveitar. (António Nóvoa, 2017)³⁷.

Aqui associo essa observação com a temática de minha pesquisa e o papel da Lei nº 10.639/03, sobre o quanto de valor ela trouxe para a educação., cabendo à universidade contribuir nisso, especialmente uma Unidade de Educação Infantil Universitária que possibilita esta extensão.

Embora a minha pesquisa seja sobre as relações étnico-raciais, ela também tem como objeto a prática docente e sua reflexão sobre esta prática, no caso a reflexão para prática de uma docência que privilegie as experiências das crianças com as diversas culturas, em especial as culturas africanas. Portanto, acho pertinente trazer as reflexões deste autor para a minha pesquisa, considerando a formação que se dá diariamente e constantemente no chão da escola, repensando suas ações, planejando metas e elaborando estratégias com e para os seus meninos e meninas.

Não desejo aqui me prender à análise do currículo da unidade, não é esta a proposta desta dissertação, mas sim a análise do fazer docente, que não deixa de ser uma forma do currículo se materializar e diariamente proporcionar aos seus estudantes múltiplas vivências.

As crianças são atores de suas próprias experiências e é nessa perspectiva que eu entendo que, quando possibilitamos a atuação das crianças, contribuimos

³⁷ Registro pessoal da fala do professor António Nóvoa na EEI-UFRJ.

para a constituição dos ambientes da Educação Infantil como territórios da infância. Suas inquietações, alegrias, medos, ideias, propostas são inúmeros e preenchem o dia a dia na Educação Infantil, porém podem passar despercebidos se a professora não estiver atenta ao que acontece ao seu redor. Portanto, a prática docente e seus enredos constituem o caminho pelo qual desejo percorrer para encontrar as professoras, seja para uma conversa, seja para entrevista, conforme o desejo das participantes e os caminhos que a pesquisa me apontar.

Nesse contexto, não posso deixar de considerar minhas inquietações, e uma das questões que me inquietam é a assunção (ou não) de uma postura intercultural na docência dessas educadoras.

Conforme nos diz Gomes (2007)

[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político (p.41).

Em diálogo com Gomes entendo que o professor que se posiciona contra as práticas discriminatórias, colocando-se de forma respeitosa frente às diversas manifestações das crianças (crenças, hábitos, formas de falar, de pentear ou não os cabelos, gostos e escolhas, entre outras), e acolhendo a diversidade está atuando de forma política, problematizando questões e proporcionando experiências políticas e democráticas com as crianças.

Por integrar a universidade, a EEI-UFRJ ancora suas atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido espera-se que a experiência docente seja atravessada por este contexto.

Conforme Nóvoa (2003):³⁸

O trabalho pedagógico não está apenas impregnado de “saberes” e de uma “decisão-em-situação”, mas implica uma deliberação, isto é, uma resposta do professor a partir de fronteiras éticas e de um esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais cada vez mais complexos (p.6).³⁹

Cabe ressaltar que a minha pesquisa aconteceu em um momento peculiar para a EEI-UFRJ, uma vez que a mesma começou a viver, a partir de 2015, ações

³⁸ Esta citação refere-se ao texto *Novas Disposições dos Professores. A escola como lugar da formação*, disponível em pdf no site <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>, e que trata-se da adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), realizada em 2003.

³⁹ Grifos do autor.

mais efetivas voltadas para a sua constituição como uma escola de educação infantil universitária: a realização do primeiro concurso para professores/as de educação infantil, a criação das coordenadorias de ensino, pesquisas e extensão, entre outras, e com isso penso que investigar a docência nesta perspectiva ainda representou pra mim uma interrogação, já que o processo de constituição da unidade ainda é recente.

Concordando com Nóvoa quando este diz que ao professor cabe um pouco de cientista e artista; cientista quando tange à aquisição de conhecimentos através de um estudo estruturado na sua auto-avaliação, e artista quando se coloca de forma ativa frente às situações que lhe exigem o improviso, conforme produz o jogo pedagógico (2003, p.6). São estas reações da professora para as atividades das crianças, para as suas falas, para as coisas que desejam conhecer, para as experiências que desejam viver, que vão provocar o avaliar e o reavaliar a sua ação.

3.1 O *encontro* como metodologia

Para coletar informações do campo, quando em contato com as professoras, primeiramente pensei em entrevistas. Mas pensei que sentar-me e começar a fazer perguntas seria algo tão previsível. Por que não fazer deste momento algo mais impactante?

Por conta disso e de conversa com a professora Mailsa Carla Pinto Passos durante o período da qualificação resolvi abraçar o *encontro* como metodologia de minha pesquisa. Mesmo assim, mantive entrevista para o caso de alguma professora não se sentir à vontade em estar com o grupo e participar deste estudo, trazendo a sua análise e suas contribuições.

Passos (2014) lembra em seus estudos que, segundo Bakhtin, a palavra é a *ponte*, exatamente porque ela não pertence aos indivíduos da enunciação (BAKHTIN, 2014 *apud* PASSOS, 2014 p.228). Para Passos, “a palavra é produtora de saberes, crenças, gostos, que circulam polifonicamente e que guardam níveis de complexidade que nos colocam ‘em xeque’ todas as vezes que tentamos atribuir um sentido único às relações”, portanto a palavra é também produto destes saberes (idem).

Ao pensar na minha pesquisa desejei que ela viesse impactar o professor, fazê-lo refletir, assim como me fez, e ainda faz a todo momento. Criar um ambiente em que, pela fala e pela escuta aos outros, seja possível a minha autoavaliação, a minha presença como educadora da infância, buscar analisar as práticas presenciadas na experiência da pesquisa me pareceu ser o melhor caminho. Concordo com Passos (2014) que “fazer pesquisa em Educação é ‘encontrar o outro’ na dinâmica dessas *pontes*” (p.228), e esta dinâmica só é possível no encontro com o outro e deste outro com seus pares.

Devo reconhecer que não represento o pensamento bakhtiniano neste trabalho, embora eu tenha me encantado com suas leituras e trago o encontro, que é um conceito emblemático deste autor, como possibilidade de estar com os meus outros, pensar com/sobre eles e narrá-los.

Quem anuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas. São elas que guardam a potência das renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade (Passos, 2014, p. 228).

Os encontros com as professoras foram permeados de leituras diversas, em que elas, no coletivo, puderam debater, se expor, se colocar conforme a vontade, suas experiências, possibilitando expandir sentidos e provocar interpretações das mais variadas, das mais inquietantes, das mais provocadoras. Esta prática transforma o ambiente da dinâmica em um ambiente polifônico onde se dá o encontro de muitas vozes que se atravessam, interpelando os sujeitos, afetando-os (idem). Escolhi chamar este momento de *partilhando palavras e transpassando pontes*.

Apesar do *encontro* ser o caminho pelo qual o trabalho de campo acontece, precisei considerar uma forma de participação daquelas professoras que não quisessem e/ou pudessem contribuir com o *encontro*. Neste sentido optei pelas entrevistas semiestruturadas, em locais e tempos combinados com estas professoras.

Mesmo que a entrevista semiestruturadas seja um risco ao encontro, ela não o inviabiliza, pelo contrário, ela também proporciona um encontro uma vez que se torna a motivação para este. Mesmo que não haja, naquele momento, partilhas com outras vozes e escuta de outras experiências que não sejam a minha e a da

entrevistada, haverá, a todo momento, uma pessoa a falar, a demonstrar por meio de sua fala e tom de voz olhares, gesticulações, uma gama de informações que somente eu, do lugar em que estou, poderei acessar.

Mas o que é o encontro? Passos, ao se referir ao “encontro” nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o traduz (e eu compartilho desta ideia) como “uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso” (PASSOS 2014, p. 234). Recorro também a Amorim (2004) quando esta coloca que é a partir de um lugar exotópico que a busca do encontro se dá (p. 31).

Os métodos, as técnicas e os projetos podem tratar de modo mais ou menos explícito a questão da alteridade, mas eles contêm sempre estratégias de encontro. Encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele...Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso. (AMORIM, 2004, p.31).

Penso que na experiência do “encontro” temos a possibilidade de nos colocarmos, ouvirmos e sermos ouvidos, ou seja, enunciarmos. Conforme nos coloca Bakhtin (*apud* AMORIM, 2004) a “voz é instância discursiva” (p.50), e Amorim (2004) completa ao afirmar que não há linguagem sem a possibilidade do diálogo, sem a possibilidade da resposta, desta maneira, “Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem” (p.95). Não há diálogo, não há fala, se não houver ao menos duas pessoas, seja a pessoa com a pessoa física, a pessoa com o autor de um texto, a pessoa com o autor de um livro ou com alguém que responde a um e-mail. Para haver a enunciação é necessário que haja pelo menos duas pessoas e a partir do encontro de duas ou mais pessoas é que se dará a enunciação e, assim, o diálogo. Desta forma, no contato com as professoras visava a possibilidade de descobrir as tensões, sabores e dissabores do cotidiano da EEI-UFRJ, pois, concordo com Passos (*idem*) ao afirmar “que com a polifonia de vozes que circulam no ambiente escolar e que nos ensinam sobre a complexidade e as tensões que se impõem quando nos propomos a refletir sobre este cotidiano e seus praticantes.” (p. 229).

Todo o enredo que ampara este encontro, e no caso desta pesquisa as fotos, a sala onde o encontro se deu, a minha pesquisa, entre outros, favoreceu este

encontro. As frases que busquei na internet e que me afetaram⁴⁰, as imagens, a pesquisa, juntos fazem este ambiente que motivaram o encontro.

Por eu ter planejado este encontro por duas vezes, isso o torna “não fortuito”. Vale lembrar aqui que esta pesquisa, embora se utilize de conceitos bakhtinianos, ela não se tornou em uma escrita bakhtiniana.

Para a ida à EEI-UFRJ e análise dos dados coletados trabalhei com caderno de campo onde fazia meus apontamentos, bem como utilizei registros fotográficos sempre que achava pertinente, levando em consideração inclusive o encontro que se daria com as professoras da unidade.

Analisei a produção de conhecimento da unidade através do Projeto Político Pedagógico Institucional (que ainda se encontra em reformulação), cadernos de planejamento dos grupos, que são preenchidos pelas professoras de cada grupo, fichas de matrícula das crianças e fichas de entrevistas interdisciplinares.

Para os encontros e conversas utilizei o gravador de voz. Os encontros não tinham um roteiro pré-estabelecido, mas organizei uma sequência de ações que orientavam os acontecimentos dos encontros (análise das fotografias recolhidas na internet, análise das fotografias da EEI e, por fim, as frases recolhidas também na internet). Na escrita do texto da pesquisa, optei em utilizar nomes fictícios para as 6 professoras que participaram destes momentos, 2 não autorizaram que os seus relatos fossem identificados. Nos documentos da EEI, ao aparecer os nomes das professoras ou das crianças, estes foram alterados para preservar a sua identidade. Procedi da mesma forma com o relato que recebi pelo e-mail.

Nos encontros que tive com a diretora e a psicóloga da unidade, utilizei do procedimento de entrevista semi-estruturada acompanhada pelo gravador de áudio, a fim de registrar o que foi relatado.

⁴⁰ Ao pesquisar algumas imagens para utilizar com as professoras, deparei-me com frases que me afetaram e achei oportuno utilizá-las com as professoras. A ideia foi utilizar as frases na conclusão do encontro e todas foram retiradas da internet através do site <https://www.pensador.com>, porém é possível encontrá-las também no site <https://www.geledes.org.br/> e no grupo Geledes do *facebook*. As frases escolhidas foram: “*Existe uma história do povo negro sem o Brasil. Mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro*” (Januário Garcia); “*Eu tenho um sonho., o sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor da sua pele.*” (Martin Luther King) “*enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, sempre vai existir guerra.*” (Bob Marley); “*O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista. É o que pensa que o racismo não existe.*” (Gabriel, o pensador); “*Todo preconceito é fruto da burrice, da ignorância e qualquer atividade cultural contra preconceitos é válida.*” (Paulo Autran); “*Ser preto é uma dádiva. Pela história, pelo que é.*” (Preta Gil); “*Ninguém nasce racista. São os adultos que ensinam isso.*” (autor desconhecido.); “*Toda pessoa que declara que o racismo não existe em seu país não é só cego, mas também um irresponsável.*” (Joseph Blatter); “*Ninguém nasce racista, a sociedade que ensina.*” (autor desconhecido) ; “*Respeito não tem cor. Tem consciência.*” (autor desconhecido).

As primeiras informações que tive sobre a unidade (antes de iniciar meu trabalho de campo) relacionavam-se ao processo de reestruturação pela qual a EEI vinha passando, criando setores, cada qual responsável por uma atribuição do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse processo, no momento que esta reestruturação acontecia, a Universidade passava por um momento de crise, com problemas de financiamento, o que levou, inclusive, ao atraso nos salários de algumas empresas prestadoras de serviços, como de limpeza, mobilizando os trabalhadores da unidade a entrarem em greve. Havia a necessidade de formalizar a minha pesquisa, com cadastro na Plataforma Brasil, entre outros procedimentos para que eu pudesse dar início ao trabalho de campo. Porém, tivemos muita dificuldade no cadastramento na Plataforma e retornamos o contato com a EEI-UFRJ indagando se era imprescindível tal cadastramento para dar início à pesquisa. Fomos informadas, então, que com a Carta de Apresentação, o projeto, o Termo de Autorização Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já poderíamos submeter a pesquisa à Comissão de Avaliação da EEI-UFRJ. Com essa informação, imediatamente providenciei a documentação solicitada e apresentei-me à unidade, no dia 11 de Abril de 2017.

A demora para resolver a questão da regulamentação da pesquisa acabou coincidindo com o tempo em que a EEI-UFRJ encerrava o ano letivo e dava início as férias dos servidores, uma vez que o calendário escolar foi reestruturado em função do período de greve. Como a minha pesquisa demandava que a unidade estivesse em funcionamento para que eu pudesse observar o ambiente a partir da atuação dos sujeitos em suas experiências cotidianas, decidi reiniciar o trabalho de campo num momento em que as atividades fossem retomadas.

3.1.1 O Uso de fotos na pesquisa

No conjunto de imagens que traduzem o mundo, a fotografia pode servir como uma alternativa a mais de leitura da realidade.

Canabarro, 2005

Esta sessão de minha pesquisa não estava planejada inicialmente, mas com o decorrer de meu estudo julguei pertinente a escrita deste tópico uma vez que trouxe para o debate as fotografias que fiz e elas foram, de uma certa forma, disparadores de muitas discussões. As fotografias falavam com as professoras, traziam pensamentos, emoções. Ainda que as fotografias componham outras partes do texto desta pesquisa, olhar com cuidado para o uso delas, neste tópico, é bem importante.

Concordo com as palavras de Canabarro (2005) e por isso escolhi como epígrafe desta sessão em que explico o porquê de utilizar algumas fotografias que fiz e que busquei na internet para compor o texto da pesquisa. A escolha pelas fotografias como texto se deu como forma de enriquecer minhas observações, traduções e aproximar os leitores da compreensão que faço do campo da pesquisa.

A fotografia traz a possibilidade da pesquisadora compartilhar sentidos, traduções, percepções, ideias, que somente ela, do lugar em que ocupa, pode acessá-los. A captura da imagem registrada na fotografia, produz um texto com o qual será possível o compartilhamento e o alargamento dos sentidos, na medida em que esta imagem torna-se acessível aos outros, e esses outros produzem outras traduções, percepções, ideias. Sobre a fotografia. Concordo com Sontag (1986 *apud* Müller, sd) quando diz que a fotografia tem uma multiplicidade de sentidos. Ela traria os dizeres: “aqui está a superfície. Agora pensem, ou antes, sintam, intuem o que está por detrás, como deve ser a realidade se esta é a sua aparência” (,p.1).

Müller, por sua vez, completa que “a fotografia faz um convite ao seu desvendamento” (sd, p.1). De fato, quando estamos frente a frente com uma fotografia temos a vontade de desvendar o que está expresso ali. Quando apreciamos uma fotografia desejamos saber quem são as pessoas fotografadas, por que estavam ali, o que queriam ali, o motivo daquela fotografia. Ao fotografarmos o ambiente onde se deu a pesquisa fazemos um convite à interpretação do que está sendo expresso ali, nos levar a analisar o porquê da disposição dos objetos naquele espaço. Porém, é essencial que se conheça a realidade expressa na imagem a fim de evitar que ocorram traduções equivocadas, já que pretendemos inserir a fotografia como texto no contexto da pesquisa, como aconselha Müller.

Foi buscando o conhecimento desta realidade que insisti no encontro com as professoras. Eu não poderia interpretar as imagens sem que as escutasse. Embora eu não pudesse garantir a conversa com as professoras das salas em que fotografei

o que mais me chamara a atenção, acreditei que o contato com as professoras da unidade por si só me contemplaria, até porque todas costumavam participar de encontros de formação juntas, uma vez que a escola prima por uma unidade na forma de conduzir as atividades. Assim, entendi as entrevistas e conversas integradas a minhas observações e registros fotográficos, no sentido da intertextualidade de que trata Müller.

Essa intertextualidade, isto é, o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias), permite interagir com outras visões, outras linguagens, outros discursos sobre o mesmo objeto, além de permitir sua contextualização histórico-social e cultural. Somente desse modo seria possível conduzir a análise dos textos e imagens encontrados (MÜLLER, sd, p.2).

O diálogo com as professoras, então, me permitiria revelar a motivação destas e das crianças para as formas como os materiais apareciam dispostos nos ambientes da EEI, assim como estavam identificados nessa organização, como no caso da etiqueta na caixa de brinquedos que mencionarei mais adiante.

Concordo com Mendes, Passos & Caputo (2016) quando afirmam que “a fotografia é uma forma de enunciação – daquele que a produz – estabelecendo diálogo com a experiência e o desejo daquele que a vê” (p..58). Ainda em Passos (*apud* Mendes, Passos & Caputo, 2016) a fotografia tem a mesma potência de um encontro, que nem sempre é harmonioso mas que pode gerar também conflitos, tensões, afetos e o deslocamento daqueles que o experienciam (p.58).

O encontro tem um caráter dialógico, no sentido atribuído por Bakhtin (2003). É construído na relação com o outro, numa alternância de posições e de “vozes”, onde um lado que enuncia já pressupõe o outro do discurso. Aquele que fotografa pressupõe no ato aquele que vai dialogar com sua foto. Aquele/Aquilo que é fotografado será também um integrante desse diálogo (MENDES, PASSOS & CAPUTO, 2016, p.58).

Foi pensando nisso que optei em trabalhar com as fotografias nos meus encontros com as professoras. A proposta de inseri-las na conversa veio da capacidade que tem a fotografia de enunciar, de fazer refletir. Foi pautada no que a fotografia diz, que a professora juntamente com a pesquisadora produziram conversas. Segundo Samain (2012), a fotografia é um “sistema de pensamento”, “fenômeno pensante” e concordo com Mendes, Passos e Caputo (*idem*) quando afirmam, amparados em Samain (*idem*), que a fotografia é um ato político uma vez que ela advém da escolha do que será fotografado e porque ou para quem foi fotografado (SAMAIN *apud* MENDES, PASSOS & CAPUTO, 2016, p.58).

Minha escolha pelas imagens que fiz de espaços e objetos das salas e dos corredores da EEI-UFRJ surgiu no sentido de fortalecer minhas palavras, ou melhor dizendo, eu trouxe as fotografias para o texto para que elas pudessem junto comigo compor o meu pensamento já que essa parte da dissertação trata das análises do ambiente da EEI-UFRJ. Uma forma de mostrar para o outro, com as imagens, que não é somente um olhar meu, mas que existe uma situação e que é preciso conversar sobre ela, ou, conforme dizem Felizardo e Samain (2007), “à fotografia foi agregado um elevado status de credibilidade devido à possibilidade de registrar partes selecionadas do mundo ‘real’, da forma como ‘realmente” se apresentam” (p.210).

Não fiz as fotografias no intuito de pressionar, de julgar os profissionais da EEI-UFRJ; pelo contrário, as fiz na tentativa de pensarmos nossas práticas, a forma como as deixamos marcadas ao redor do nosso trabalho. Com isso compartilho com Baggio (2013) quando diz que

toda imagem nos oferece algo para pensar, seja ligado ao real, seja ligado ao imaginário; de que as imagens são portadoras de pensamentos porque veiculam pensamentos de quem as produziu e incorporam pensamentos daqueles que as observaram (p.213).

3.1.2 O encontro com o Campo

Quatro de maio foi o dia em que estive na EEI para inventariar e fotografar os brinquedos, roupas, acessórios, que remetessem à cultura afro e estivessem nas salas. Aproveitei o momento em que as crianças estavam no pátio da escola assim não atrapalharia o andamento das atividades e, com a sala vazia, seria mais calmo para mim registrar e fotografar os materiais que fosse encontrando.

Para embasar meu olhar no campo utilizei como base o documento do MEC intitulado *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Este documento foi publicado em 2012 em parceria do Ministério da Educação (MEC). Com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), o Instituto Avisa Lá, a Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Este documento começa com a epígrafe que trago aqui.

Decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte,

coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade (2012, p.5).

Este documento, conforme nos diz pela epígrafe, busca nortear as escolhas feitas no cotidiano da educação infantil, e tem por objetivo:

[...] apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial (2012, p.8).

Este material compõe-se do documento escrito e quatro vídeos, resulta da análise das práticas pedagógicas e como estas práticas podem promover a desigualdade social. Conforme diz o documento:

Constitui rica experiência que compartilhamos, pois acreditamos que por meio de sua leitura e das discussões geradas pelos conteúdos dos vídeos, é possível desenvolver um processo consistente de formação continuada para incluir a dimensão da igualdade racial nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (p.8).

Em tempo, eu não cheguei a assistir os vídeos, uma vez que documento já me contemplou e me amparou na escolha do meu foco de observação. É sabido que ao negro é reservado, infelizmente, uma sociedade preconceituosa e que pratica o racismo nas pequenas coisas, muitas vezes de forma encoberta, quase escondida, através de uma piada, uma colocação de inferioridade do negro perante ao branco, uma imagem. E, conseqüentemente, estas atitudes alcançam as salas de atividades de instituições de educação. A educação infantil não está livre de ter questões a serem discutidas que muitas vezes passam despercebidas aos nossos olhos, por isso, compartilho com Bento quando diz que “é possível desenvolver ações concretas com vistas a mudança deste quadro e criar condições para que a criança negra encontre um ambiente favorável, onde ela possa se reconhecer” (sd, p.4)⁴¹. Concordo ainda com o que Bento e Dias (2012) expressam na carta de apresentação do documento aos professores:

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é

⁴¹ Citação retirada do texto EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS/ÉTNICAS, s/d; disponível no site <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20Maria%20Aparecida%20Silva%20Bento.pdf>

repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do País (p.8).

E fui em busca deste olhar atento nas minhas observações. Lembro que me debrucei no capítulo 2 do referido documento, que tem por título *A Organização dos espaços, materiais, e tempos para apoiar as práticas psicomotoras da igualdade racial*, no momento da escolha do que eu deveria observar nos espaços da EEI-UFRJ e que dessem pistas do trabalho desenvolvido nesta unidade. Desta maneira, os tópicos que escolhi observar, em consonância com o referido documento, foram:

- A Organização do espaço.
- Os murais (Há imagens? De quê? Quais?).
- Os artefatos culturais. Quais brinquedos nesta temática são disponibilizados? Há roupas, tecidos, colares, ou demais objetos que tragam a cultura africana?
- Os livros disponibilizados nas salas dos grupos.

A primeira sala a ser visitada foi a do grupo 2 que atende a crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses. Assim que entrei encontrei um móvel com as fotos das crianças e diversos brinquedos de encaixe nas formas de girafa, leão e elefante, animais que remetem à África, e pensei se já tinha surgido entre as crianças a dúvida da origem destes animais. Como não havia professores ali, anotei a pergunta para um momento posterior e segui com a análise do local. Em cima de uma estante estava uma caixa com vários brinquedos, esta caixa estava identificada com uma etiqueta denominada “bonecas” e a imagem de uma boneca branca. Dentro da caixa, entre outros brinquedos como peças de encaixe, argolas, urso de pelúcia, entre outros, havia duas bonecas: uma negra e uma branca, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1 - Caixa de bonecas



Por que a imagem colocada era somente de uma boneca branca? Por que não eram imagens de vários “brinquedos”, já que havia outros brinquedos dentro da caixa além de bonecas? Mais duas perguntas que anotei para depois, se tivesse oportunidade, perguntar às professoras. Continuei a observar a sala e não localizei mais nenhum objeto que trouxesse a cultura afro para aquele local.

A segunda sala visitada foi a do grupo 1, turma formada por bebês de quatro meses a onze meses. Nesta sala não tive como ter acesso aos brinquedos por estes estarem ensacados. Anotei para voltar à sala em outro momento e segui para a sala do grupo 4.

Na sala do grupo 4, formada com crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses, fiquei pouco tempo, pois as crianças estavam voltando do pátio. Nesta sala eu localizei uma boneca negra junto a outras bonecas brancas conforme a figura 2 abaixo:

Figura 2 - Bonecas na estante



Não localizei nenhum outro brinquedo ou material que remetesse à cultura africana. Como as professoras estavam retornando com as crianças, aproveitei para perguntar sobre estes materiais e elas confirmaram que não havia nenhum material, porém falaram-me que estavam dando início ao projeto Identidade e que estavam trabalhando na confecção de uma boneca negra em conjunto com leitura de contos e histórias africanas. Achei interessante a proposta e solicitei participar, se houvesse a possibilidade.

Este foi o meu primeiro encontro com as professoras, e se deu de forma inusitada. Como disse, não era a minha intenção o contato com elas neste primeiro momento. Porém, detive-me ao fato de não ter encontrado nenhum material a ser inventariado nesta sala. Ao encontrar com estas professoras tive a possibilidade de perguntar e ao mesmo tempo sentir a receptividade delas com a minha pesquisa.

Em seguida, visitei a sala do grupo 3, formado por crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, e novo encontro se deu com uma professora deste grupo. Neste local não havia nenhum brinquedo, indumentária, roupa ou alguma coisa que remetesse à cultura africana. Porém, a professora confirmou o que as professoras do grupo 4 me disseram: a construção de projetos entre os grupos que irão trabalhar esta temática. Durante esta visita ela me contou um fato interessante que cabe colocar aqui, sobre uma atividade que a turma estava fazendo e a fala de uma criança:

Estávamos encapando uma caixa com papéis picados e uma aluna disse:

- Papel preto não!!!

Abordei perguntando o porquê de não utilizar o papel preto, que também é muito bonito, e ela respondeu:

- O preto não é bonito, o preto escurece (professora Paula⁴², grupo 3, grifos meus).

Figura 3 - Caixa do grupo 3



⁴² Lembrando que os nomes são fictícios.

Em seguida fui ao grupo 5, formado por crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses. Nesta sala não haviam brinquedos, porém localizei dois livros que tratavam a África: “Bichos da África, Lendas e Fábulas” e “A menina dos livros”. Este último não traz o nome África em seu título, mas a imagem é de uma menina negra carregando vários livros:

Figura 4 - Livros



Mais à frente, quando participei do planejamento do grupo 1, soube da existência de um livro que possui um negro como protagonista na sala deste grupo, o que totalizou 3 livros em que é visível, seja no título ou nas imagens de capa, que a figura da pessoa e a matriz africana são ali representadas. Porém, cabe ressaltar que nem sempre a capa ou o título trazem em si todas as infinitudes de discussões que a história pode gerar. Um livro de poesias, um poema, um conto; lembro-me quando criança de um livro que fazia um relato sobre fábulas chamando a atenção para algo que acontece no dia a dia, em que eu jamais descobriria pela capa que a personagem (no caso o cisne) sofria rejeição naquela história por estar entre os patinhos, já que o título do livro era “Patinho Feio”. O que trago aqui é que não posso garantir, nos mais de 500 livros⁴³ que a escola dispõe, que outros não possam disparar a discussão étnico-racial.

Por fim, cheguei ao grupo 6, com crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Nesta sala encontrei várias bonecas brancas “dormindo” em um colchonete próximo à parede (fig. 5). Imaginei que as crianças deixaram-nas assim antes de descer para

⁴³ Tal informação obtive com a funcionária que atualmente está responsável pela biblioteca.

o pátio. Vestígios de uma brincadeira que estava acontecendo minutos antes naquela sala. Em cima da mesa havia uma boneca negra (fig. 6) que, a meu ver, parecia trazida por uma criança.

Figura 5 - Bonecas do grupo 6



Figura 6 - Boneca sobre a mesa



A visita feita no dia 5 de maio à EEI-UFRJ tinha como objetivo fazer o inventário dos materiais que disponíveis nas salas e que remetessem à negritude. A ideia era gerar ao final uma tabela com estes materiais, entretanto optei por

descrever o que foi registrado no corpo do texto, uma vez que não foi possível o inventário preciso destes materiais. Trabalhei com a quantidade que estava disponível e acessível no momento em que estive presente na unidade. Sendo assim, observei 25 bonecas, sendo negras (3) e não-negras (22)⁴⁴; brinquedos de encaixe representando animais africanos (5). Quanto aos livros de literatura infantil tomei conhecimento de que a EEI-UFRJ conta com um acervo significativo, com cerca de 500 livros⁴⁵, segundo informações da servidora responsável pela biblioteca. Entretanto, no momento em que fotografei o ambiente, havia vários livros distribuídos nas salas dos grupos, porque as crianças escolhem os livros na biblioteca e os levam para leitura em sala, em outros espaços da EEI e/ou em casa com suas famílias, segundo a referida servidora explicou. Sobre a temática étnico-racial, disponível nas salas dos grupos havia três livros, sendo 1 livro no Grupo 1 e dois no Grupo. Cabe ressaltar aqui, que o documento *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, utilizado por mim como um orientador para a investigação do inventário, sinaliza a importância dos materiais disponíveis às crianças para o fomento das atividades com a temática étnico-racial. Dentre a relação dos materiais que o referido documento orienta para aquisição pelas escolas, há tecidos, instrumentos musicais, indumentária, além daqueles que já referi anteriormente (livros de literatura e brinquedos). Entretanto, não encontrei disponíveis, no dia em que estive na unidade para inventariá-los, tecidos, indumentárias e instrumentos musicais que remetesse à temática. Nos relatos dos professores percebi que as crianças haviam participado de uma oficina de Jongo, mas os materiais utilizados neste trabalho não estavam disponíveis para que eu pudesse registrá-los.

Vale lembrar que quando fiz os registros fotográficos das figuras 1, 2 5 e 6, as crianças estavam no pátio e momento em que muitos dos brinquedos são levados com eles para este espaço. Há também brinquedos no pátio e que eu não tive acesso por escolha minha, pois escolhi visitar os espaços sem que as crianças estivessem presentes em atividades com as professoras.

Com relação aos murais das salas o que havia neles eram desenhos das crianças. Nos corredores não era diferente. Havia produções das crianças

⁴⁴ As bonecas estavam distribuídas nas salas e não considerei relevante a quantidade de bonecas por sala.

⁴⁵ Não foi feito o inventário da biblioteca.

organizadas pelas professoras no sentido de fazer referência às atividades desenvolvidas nas salas, conforme mostram as figuras 7 e 8 abaixo:

Figura 7 - Mural do corredor



Figura 8 - Mural do corredor



3.2 Os planejamentos: *encontros* em formação

Começo esta parte de minha escrita colocando abaixo uma citação de Bakhtin que virá justificar a minha escolha por participar dos planejamentos da EEI-UFRJ.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão - , o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN apud PEREIRA, 2009, p. 154).

Desde o início desejei que meu contato com as professoras e demais funcionários da EEI-UFRJ se desse de forma respeitosa, entendi, assim que deveria apresentar-me, permitindo que me conheçam, criando um laço de respeito antes de perguntá-las sobre como e por que tomam determinadas decisões em suas práticas cotidianas, sobre as estratégias que planejam (ou não). Participar dos planejamentos garantiu-me esta aproximação com as professoras.

Por conta disso, participei do planejamento do Grupo 5, que ocorreu no dia 10/05/2017, em uma quarta-feira. Embora a conversa das professoras com a coordenação tratasse sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo e a dinâmica para o uso, com as crianças, dos espaços da unidade, ao chegar à sala fui recebida com um relato entusiasmado de uma das professoras, e que acrescentei no capítulo anterior, que se refere à criança negra vestida de Branca de Neve, que se anima quando a professora a chama de “negra de neve”. Tal relato me entusiasmou. Elas sabiam que eu estava ali para participar do grupo e trouxeram uma informação para acrescentar à pesquisa, sinal de que eu estava indo pelo caminho certo. Ao final do encontro, outra educadora do grupo recontou para mim a mesma situação. Embora eu não estivesse fazendo uma pesquisa intervenção comecei a perceber que a minha presença já estava provocando o grupo a pensar nesta questão, talvez de uma forma diferente de como pensavam antes da minha participação na rotina da EEI (ainda que muito tímida), e de certa forma o afetou.

Mas retomando o relato da professora quero esclarecer que entendi aquilo que para ela era dito com entusiasmo no sentido de afirmar a negritude da criança. No primeiro momento eu compartilhei do entusiasmo das professoras, porém na análise para escrita do texto comecei a me conflitar com esse entusiasmo: será mesmo que, de tudo que venho pensando, dialogando sobre a negritude, se confirma na simples troca da cor branca por negra? A menina negra não pode

encenar a Branca de Neve como personagem? Precisamos mudar o curso da história para dizer que estamos afirmando a diferença? A diferença não potencializa a história?

Reconheço que estar no papel de pesquisadora na EEI-UFRJ, “ganhei” a etiqueta “raça” enunciando, na testa, as minhas pretensões naquele lugar. E isso é interessante porque provocava sentimentos diversos nas pessoas com quem estava compartilhando a pesquisa: um sentimento de cuidado ao falar, ao agir frente à possibilidade da minha análise e julgamento, ao mesmo tempo em que também percebia a captura de questões que, de repente por eu estar ali, estavam sendo percebidas com entusiasmo, como no caso do relato das professoras aqui colocados. Reconheço também que não posso me furtar de pensar criticamente sobre este relato visto as leituras que fiz e os pensamentos que estas leituras me provocaram, então, neste sentido entendo a possibilidade de um deslize das professoras, um conflito na tentativa de afirmar o direito de uma criança negra encenar uma personagem que a história encarnou como branca. Esta crítica me remeteu ao desfile de uma escola de samba no carnaval carioca de 2014, em que uma atriz negra encenou a Branca de Neve na comissão de frente, expressando uma crítica da escola de samba aos estereótipos racistas cuja infância inaugura, e que se não forem problematizados nos espaços de educação infantil, continuam se perpetuando nas interações sociais.

A minha participação no planejamento do grupo 6 se deu no dia 02/06. A reunião girava entorno da utilização de alguns espaços da EEI-UFRJ. No início da reunião me apresentei como pesquisadora e deixei que a reunião acontecesse para só no final falar de minha pesquisa. Neste momento os professores trouxeram para o debate alguns problemas que aconteceram em sala e que traziam a questão étnico-racial em relevância. Segundo a professora algumas crianças não estavam se aceitando como negras e outras não aceitavam a cor dos amigos negros. Em uma atividade desenvolvida em sala a professora relata ter ouvido uma criança de pele branca dizer a uma criança negra:

“Se você ficar se arranhando, se você passar a unha assim oh (e a criança passava a unha no braço) você vê um pouco de branco” (relato da professora durante planejamento do grupo).

Ao dizer isso a professora demonstrou uma certa perplexidade, disse-me também que este foi um diálogo entre as duas crianças num momento da atividade. Em seguida, trouxe para mim um outro momento vivido em sala.

“Teve um dia que sentamos na roda e algumas meninas estavam de coque. Uma menina, de cabelo liso e longo e com o coque bem volumoso virou-se para Ester⁴⁶ e disse a ela que o coque dela estava pequeno. Ester ficou triste e pediu para retirar o coque”.(relato da professora durante planejamento do grupo).

Esta mesma situação foi novamente relatada a mim num dos encontros que tive e que explicitarei mais à frente, mas cabe adiantar aqui esta criança é filha de pai africano (não foi informada a nacionalidade) e mãe brasileira. Segundo relato da professora, sua família trabalha com a menina a questão da autoestima e ela é “super bem resolvida” (dito desta forma pela professora), mas demonstrou tristeza nesta colocação da amiga e pediu para retirar o coque.

Ouvir a professora dizer que a criança é “bem resolvida” me soou estranho. Eu entendi a colocação da professora, parecia que estava querendo me dizer que a criança demonstra orgulho pela cor da sua pele (apesar de considerar uma afirmação um tanto quanto subjetiva) e que embora ela tenha se aborrecido pelo seu coque não ser cheio e volumoso tinha uma relação com suas raízes diferente das outras crianças do grupo. Mas, mesmo assim, ainda fiquei com a expressão “bem resolvida” na mente. O que podemos considerar aqui, é que é muito comum o uso desta expressão para referir-se às “minorias” que fogem aos estereótipos positivos impostos pela sociedade.

A criança aqui referida é afrodescendente. Em conversa com a professora, esta relatou-me que a criança demonstra orgulho de suas raízes, se anima quando falam dos países onde seu pai nasceu (a professora não soube dizer se é do Senegal ou da Nigéria), gosta de contar as histórias que sua família conta a ela, das brincadeiras daquele país. Interpretei então que a expressão “bem resolvida”, a qual as professoras se referiam, vinha carregada de significados de auto-aceitação, de orgulho de suas raízes, da vontade de ser quem é, sem se preocupar com o outro, embora haja momentos em que o “se afetar” com algumas colocações também ocorra.

ela é bem resolvida mas ela é uma criança. Eu também me acho muito bem resolvida, mas nem tudo ela vai superar, terão coisas que irão afetá-la (...).

⁴⁶ Nome fictício.

Eu me aceito e não é no fato de eu me aceitar que eu, se alguém me ofender, por ser bem resolvida não vou ligar. É a questão de termos cuidados com a palavra e não aceitar tudo. (Fala da profa Laís).

Laís, que é negra, não é professora desta criança que identifico na sua fala como Ester, mas contou-me a mesma situação relatada pela professora do grupo 6 no dia do planejamento em que estive presente. Segundo Laís, esta questão foi trazida numa conversa durante um momento de convivência logo após o ocorrido em sala. É fato que ambas professoras demonstraram uma certa preocupação com relação à criança e sua atitude de pedir para retirar um coque, como se o sentimento daquela criança transbordasse a ponto de atingir a todas (e de fato atingiu porque eu me comovi nos dois momentos com o relato). Faz pensar como que certas colocações podem causar feridas mesmo naqueles que já tem um processo de discussão do seu pertencimento.

Voltando aos planejamentos, estive no dia 05/06 com o grupo 1. Como esta turma é formada por bebês, a conversa deste planejamento gerou em torno do desenvolvimento das crianças, das atividades que estavam sendo pensadas para o grupo das crianças que já estavam andando e as que começavam a ensaiar os primeiros passos. Ao final do encontro uma professora do grupo se aproximou e, ao saber do meu tema de estudo, se interessou e disse-me que também busca trazer esta temática para a EEI-UFRJ. Conversamos na roda e algumas professoras confirmaram a falta de acesso às questões da negritude na universidade e que isso deve ser algo a ser mudado, principalmente após a lei 10.639/03. Uma das professoras sinalizou para mim que eu poderia pegar os brinquedos para analisar, mas que na temática da negritude há um livro na sala. Mais à frente eu confirmei a existência deste livro num encontro com a professora da turma. Ao final, entusiasmada, uma outra professora de carreira EBTT da unidade me informou a existência de um livro que ela usou na prova de aula dela para ingressar na EEI-UFRJ e que conta a história de uma princesa africana, Trouxe aqui pensar como que já no processo de ingresso desta professora na EEI, esta temática foi valorizada por esta professora.⁴⁷

⁴⁷ A professora disse que utilizou o livro OMBELA. Ombela, como história de princesa não aparece. O Ombela é um livro ilustrado que conta a história da origem da chuva, atribuída a lágrimas de Ombela, uma deusa. As referências do livro são: Ondjaki. Ombela. A origem das chuvas. Ilustrações de Raquel Caiano. Rio de Janeiro: Editora Pallas Mini, 2014. Vale ainda registrar que o autor desse livro é um renomado escritor angolano, prosador e poeta com vários prêmios internacionais, como José Saramago (Portugal, 2013), Jabuti (Brasil, 2010) e FNLIJ (Brasil, 2010 e 2013).

Também participei dos planejamentos dos grupos 2, 3 e 4; nestas reuniões os assuntos tratados foram gerais e valeu para que eu conhecesse as professoras, porém elas não trouxeram para mim nenhuma informação ou relato que fosse correlato à minha pesquisa, como aconteceu nos planejamentos dos grupos 1, 5 e 6.

Conforme dito anteriormente, minha intenção era a aproximação com as professoras da EEI-UFRJ para em seguida buscar os diálogos com esses outros (MOTTA e BULLÉ, 2015, p.5), assim como buscaram Motta e Bullé (2014) em seus estudos, eu “busco compreender os fatos a partir da perspectiva sociocultural na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas, através da articulação de uma perspectiva dialógica e do encontro entre os enunciados concretos dos sujeitos que compõem esse discurso”. (idem, p.5), e vejo as professoras como sujeitos de suas ações.

Ora, a história só pode ser contada através do OUTRO, através das relações dialógicas que se interpõem durante o seu decorrer, assimilando o tempo e o espaço, utilizando-se da alteridade para compreensão da arquitetônica política em que essa se realiza contrapondo-se aos os lugares enunciativos (...) (MOTTA e BULLÉ, 2015, p.5).

Compartilho com Motta e Bullé (2015) quando afirmam que os estudos que se centralizam na compreensão do humano, e no caso do meu estudo, nas ações que as professoras promovem para a educação das relações étnico-raciais, “não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática”; mas devem ser examinados qualitativamente considerando a “perspectiva sociocultural, as percepções pessoais e focalizando o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto em que se apresenta a história” (p.6).

Minha entrada na EEI-UFRJ, a minha ida às salas, as fotos que fiz, os cadernos de planejamento que li, um a um, as imagens percebidas na escola, tudo me contou uma história, mas foi o encontro com as professoras, com a diretora e a psicóloga da EEI e o encontro que eu estabeleci via e-mail com o professor que me contaram efetivamente a história da EEI-UFRJ, no que tange às práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Por isso, trago Passos (2014, p.228) quando diz, amparada em Fanon, que “falar é existir absolutamente para o outro e que ao enunciar temos a possibilidade de escaparmos da invisibilidade pela/com as palavras, pela/com as narrativas”.

São elas que guardam a potência das renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade (idem, p.228).

3.3 Partilhando palavras e transpassando pontes

Já relatei aqui que por duas vezes eu planejei o encontro com as professoras da EEI-UFRJ, e isso de fato aconteceu. No dia 13/07 estava previsto o encontro com as professoras no horário entre 11:30h e 13h. Neste horário eu estava na unidade, na sala vermelha, e ali fiquei aguardando as professoras que desejassem participar deste momento. Ocorre que não houve a possibilidade de elas estarem ali e, assim, deu-se o *desencontro*, bakhtinianamente falando, que soou para mim uma infinidade de traduções que prefiro diluí-las nas minhas análises.

Foi-me relatado pela coordenação que muitas professoras desejavam participar, mas que não seria possível em função do horário de trabalho e a dificuldade em liberá-las de suas atividades com as crianças para que pudessem participar do encontro. Assim a coordenação disponibilizou o e-mail das professoras para que, por e-mail, eu entrasse em contato com elas a fim de verificar quem de fato desejaria participar de minha pesquisa e combinarmos o horário. Fiquei no aguardo da resposta delas e cinco professoras se manifestaram com o desejo de participar da pesquisa, mas como a EEI-UFRJ entrou de férias, a conversa foi remarcada para o dia 8/08/2017.

Toda terça-feira as professoras participam de uma atividade de formação, na EEI, no contra turno de trabalho. Por conta disso, ficaram acordados dois encontros com as professoras: 15h para quem trabalha pela manhã e 17h com as professoras do turno da tarde.

Concomitante a isso, encaminhei um e-mail com um roteiro entrevista (Anexo 1) para o professor José que não se encontrava naquele período na escola, naquele momento em licença para estudo. A disposição de colher seu depoimento, mesmo através de email, se deu uma vez que ele fora citado várias vezes nos relatos docentes que li nos cadernos de planejamento. Neste e-mail desejei saber de que

forma se davam as atividades organizadas por ele, o que o motivava a planejá-las e como ecoou a sua dinâmica na EEI-UFRJ.

O professor prontamente me respondeu com um relato de experiências bastante rico e bem detalhado e anexou ao relato um artigo que escreveu em parceria com uma ex-professora da EEI, cujo tema é pertinente com a minha pesquisa.

Ao receber este artigo percebi como é difícil encontrarmos os textos e trabalhos que envolvem uma instituição e quantos outros trabalhos sobre a EEI-UFRJ passeavam pelas academias, livros, revistas, anais, e que em minha busca não havia localizado, mesmo tendo feito várias buscas em diversos sites.

Voltando ao encontro, no dia 08/08/17 voltei à EEI-UFRJ e tive contato com 5 professoras. Aqui chamarei de Paula, Beatriz, Ana, Maria e Laís.

Primeiramente estive com Paula, em seguida Laís. Com estas duas professoras eu fiquei individualmente. Já o último encontro se deu com Beatriz, Ana e Maria juntas.

Os três encontros se deram da mesma forma. Primeiramente eu trouxe fotos que retirei da internet e que traziam o tema racial, e mostrei às professoras. Pedi que elas me dissessem o que aquelas fotos falavam para elas, que sensações traziam. Segue abaixo as imagens escolhidas:

Figura 9 - Imagens usadas



Para encontrar estas imagens digitei num site de busca a palavra “racismo” e em seguida selecionei o campo *imagens*. Imediatamente fui direcionada a uma página com uma série de fotos e estas foram as que mais me afetaram. Imaginei como que afetariam as professoras e o que estas imagens dialogariam com elas. Então comecei solicitando que elas me falassem o que estas fotos enunciavam a elas.

Em seguida mostrei a elas as fotos que fiz das salas de atividade, as mesmas que já coloquei no corpo da pesquisa. A partir daí elas deveriam trazer as fotos feitas nas salas da EEI-UFRJ para a conversa.

Por fim, mostrei as frases e estas deveriam concluir o encontro. Este momento foi muito rico pois, conscientemente, as frases resumiam tudo o que elas haviam falado durante o encontro, seja as impressões pessoais, as experiências vividas na pele que levavam a análise das questões raciais e o debate sobre a própria prática.

No dia 05/09 voltei à unidade por solicitação de Raquel, uma professora de um dos grupos que estavam trabalhando com a temática étnico-racial. Na semana anterior estive na EEI e vi uma boneca negra na sala da professora Raquel. Como entrei na sala para fotografar a boneca, desci ao pátio para avisar da minha entrada na sala e parabenizar pelo trabalho. Esta atitude despertou o interesse da professora de participar da minha pesquisa.

No processo dos encontros, principalmente no momento em que mostrei as frases, as professoras se emocionaram ao narrar as impressões e sentimentos que aquelas frases traziam a elas. Houve um momento que nos afetou bastante e que gostaria de narrá-lo aqui: duas professoras, as únicas de pele negra que participaram do encontro, Laís e Raquel, choraram e me emocionaram tanto durante o relato delas quanto agora, escrevendo este parágrafo. Para as duas professoras a frase “Eu tenho um sonho, o sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor da sua pele”, de Martin Luther King, disparou este sentimento. Laís trouxe para a conversa a frase de Bob Marley, que diz “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, sempre vai existir guerra”, dialogando junto com a frase de Martin Luther King.

“Eu tenho um sonho, o sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor da sua pele” me chama bem a atenção e “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, sempre vai existir guerra”... Porque nesta questão do sonho eu lembro da minha

família por parte de mãe, da minha casa...são exemplos!! Minha mãe, minhas tias fizeram de tudo por nós. Minhas primas e eu fomos as primeiras a entrarem numa universidade, eu vi a minha tia falando que ela queria que a filha dela tivesse uma formação e ela batalhou muito por isso. Ir atrás todo mundo!!! Correr atrás, mas a questão do acesso que não é pra todos. O meu sonho é dos meus filhos serem olhados por aquilo que a gente tem competência pra fazer, tem capacidade pra fazer, porque a partir do momento que a gente estuda, a gente tem uma formação sólida, a gente tem competência e capacidade para competir e dar continuidade a algum trabalho e isso tem que ser visto pela nossa bagagem cultural, pelo nosso conhecimento, e não pela nossa cor.

E essa aqui da cor da pele também se complementa com essa porque é uma questão mesmo de você olhar, ver a pessoa no seu contexto, no seu todo [...] (Laís, 08/08).

Estes assuntos mobilizam, são delicados de lembrar, remetem a conquistas, mas conquistas obtidas de formas muitas vezes duras, muito sofridas. Estas professoras me fazem pensar como que têm pessoas na EEI-UFRJ que estão mobilizadas, que vivem os enfrentamentos da raça e que por isso trazem a reflexão para o grupo de como essas marcas lhes imprimem e exprimem sentidos, sentimentos, tensões, pensamentos.

Ao selecionar estas frases, Laís traz inclusive o acesso que ela e suas primas tiveram à educação e o quando sua mãe e tia lutaram para que ela e suas primas tivessem tantas conquistas.

Raquel também se emocionou com a frase de Martin Luther King:

Eu tenho um sonho, o sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor da sua pele”....de fato não é igual pra todo mundo, ser negro sofre muito preconceito e é notável no dia a dia, por exemplo eu assumi um período a escola e eu lembro, eu era vice diretora e a Teresa coordenadora, foi num período do grupo gestor e aí quando os pais, se estivesse eu e a Teresa, vai falar com a vice diretora, ninguém olhava pra mim e achava que eu era a vice diretora, era a Teresa, que é loira. E todo mundo perguntava: você fica chateada? Eu não fico porque tá no padrão ainda... de que se espera quem está assumindo os cargos mais altos vai ser o branco. Eu fico chateada porque acho que a gente ainda está muito distante do que se precisa conquistar mas acho que isso não é pessoal, faz a gente pensar... eu fico muito feliz quando eu vejo... e isso me emociona (neste momento ela chorou). Porque assim.... é muito forte.... eu fico bem impactada nem na questão de sofrer preconceito, mas eu fico muito feliz quando eu vejo que o negro assume lugares que eu vejo que meu filho vai chegar e vai ter um médico negro por exemplo, que meu filho vai chegar e ver que tem professora negra, ocupando lugares.. mas hoje saber que uma filha minha vai fazer uma universidade a possibilidade negra é maior, mas vai ter, e isso me emociona e por isso que eu torço mesmo para que os negros ocupam (sic) muitos espaços. O que vai fazer o mundo melhor é conviver com as diferenças. (Raquel, 05/09/17.).

O encontro desenvolvido com as três professoras possibilitou que eu realizasse uma brincadeira escolhida por mim no livro *Brincadeiras Africanas* para a

educação cultural⁴⁸, ao final do encontro. Porém, a brincadeira não foi possível com as professoras Paula, Raquel e Laís uma vez que com elas o encontro se deu individualmente. Entretanto, eu expliquei a elas qual seria a proposta caso tivessem mais professoras ali, conosco, mostrei o livro e a atividade que eu havia pensado previamente, e compartilhei com elas.

Logo de início, mostrar as fotos retiradas da internet impactou-as da mesma forma como ocorreu comigo e senti que instigou as emoções para as fotos retiradas na EEI-UFRJ. Da mesma forma que as imagens que vi nas salas, e que me geraram pensamentos e até mesmo algumas dúvidas, o que me levou a fotografar aquelas cenas, também deixou no ar muitas perguntas para as professoras. E também trouxeram algumas conclusões.

A imagem da mulher de pele negra retirando a máscara de mulher de pele branca suscitou muitas colocações:

Essa daqui é uma negra que não quer ser branca e está tirando esta máscara. Ela não quer, não tem este desejo, não está satisfeita com isso. Então, ela quer mostrar mesmo quem ela é, como ela é, as características que ela tem (professora Paula, relato de 13/08/17).

Essa daqui traz para mim, não sei para vocês, uma questão do tipo se descobrir, se desvelar, tipo arrancar a máscara, porque eu percebo que a sociedade impõe aquele padrão. A gente percebe isso nas nossas salas de aula (...) (Ana, 13/08/17).

Esta aqui me passa uma imagem de dor, de você arrancar uma coisa que está imposta pela cultura branca e ao mesmo tempo a expressão de empoderamento, mas com uma certa coisa que reproduz um: Ah, chega! Chega disso! Chega de aceitar uma cultura que está sendo imposta (Raquel, 05/09/17).

Em ambos os relatos as professoras trazem as questões impostas pela sociedade, do branqueamento, de que todos devemos ser brancos, com cabelos lisos, e a necessidade de avançarmos, de mudarmos essa realidade.

O professor José, em sua resposta, citou as mudanças que ocorreram na EEI-UFRJ e que levaram, num tempo recente, ao trabalho junto com as turmas sobre as questões de raça. Através de uma demanda trazida pela família, e observando algumas ações e falas das crianças em sala, a necessidade de partir para uma atividade que envolvesse toda a comunidade. Sobre a atividade que ele desenvolveu com a construção da boneca negra, ele relata que as professoras,

⁴⁸ O livro *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, de Débora Alfaia da Cunha é um livro que reúne uma série de brincadeiras africanas, traz dicas de como trabalhar com as crianças e conta a história de cada brincadeira, a cidade que originou. Colocar as referências completas.

inicialmente, pediam para ele retomar as tarefas, mas ele diz que elas poderiam continuar o trabalho. Talvez essa primeira reação das professoras, de solicitar que ele continuasse com as atividades, talvez se desse por um sentimento similar à Laís, descrito abaixo, referente a insegurança devido à falta de formação nas universidades voltada para esta temática, conforme relato da Professora Laís que me falou de um livro sobre 15 heroínas negras brasileiras que ela adquiriu recentemente:

se a gente não buscar fontes, a gente não conhece as histórias. Se não fosse o livro a gente não ia saber. A escola tinha que oferecer isso e nossos livros didáticos são bem carentes de muita coisa. (relato de 08/08).

Concordo com o que ela disse. Em meu processo de formação também não tive muito acesso na minha graduação que se deu na década de 90. Muita coisa aprendi fazendo a dissertação. As atuações do movimento negro, as pessoas envolvidas para mudar a história dos negros, nada disso foi trazido a mim pela escola ou pela graduação. A necessidade de buscarmos é latente e tem sido demandada cada vez mais pela sociedade.

Voltando ao professor, ele explica como começou as suas ações junto às crianças e, posteriormente, da EEI-UFRJ com toda a comunidade:

“O encontro continuou com as professoras, primeiro elas insistiram que eu voltasse para terminar a boneca, mas logo elas entenderam que as crianças já tinham observado o quanto elas eram diferentes: professoras negras como referência para o grupo! As professoras começaram a apresentar situações, cenas. Pedi a coordenação para apresentar o meu projeto de pesquisa aos professores, como parte do percurso metodológico da minha pesquisa de doutorado. Paralelamente, um grupo de pais se reunia com uma TAE e discutia as questões étnico-raciais a partir do ponto de vista dos adultos. A temática entrou no debate da escola e os grupos de trabalho que discutiam o PPP expressaram a demanda que assumiu o caráter interdisciplinar e refletiu também o cuidado em promover o debate entre os adultos. Na biblioteca, uma TAE organizou contação de histórias enquanto outra propôs a leitura da obra de Monteiro Lobato com os clássicos do Sítio do Pica-Pau Amarelo entre os adultos, mas foi interrompida com a greve e não retomamos. E a mãe do Pedro⁴⁹ iniciou uma formação de professores com a temática étnico-racial, mas também foi interrompida pela greve” (Relato de José por e-mail).

Conforme relatado por José, a demanda inicial veio das crianças, percebida inicialmente pelo olhar cuidadoso da família e, em seguida, pela percepção das professoras das salas.

⁴⁹ Nome fictício.

“O cotidiano da EEI apresenta diferentes ações que estimulam a construção das relações étnico-raciais entre as professoras, que por vezes, veem na EEI a possibilidade de aprofundar esse debate em serviço e, especialmente, as crianças que constroem relações raciais nas interações”

Ao mostrar a foto das bonecas sobre a mesa e a caixa onde o rótulo há a palavra *boneca* com a imagem de uma boneca branca, Beatriz foi a única que percebeu o rótulo e na hora criticou. Como ela estava junto com as outras professoras, isso alertou-as e o debate girou em função dos brinquedos da EEI-UFRJ:

Beatriz: Aqui tem a foto da boneca branca, né, somente da branca, a negra não está incluída no rótulo!!!

Ana: o que eu percebo no geral é que a boneca negra, o brinquedo negro, ele ainda está pouco presente na nossa escola.

Por sua vez, em sua fala, sobre a importância dos brinquedos e da participação das crianças na escolha destes, Laís colocou:

Lá no meu grupo, o grupo 1, a gente tem tentado com que os bebês tenham contato com vários tipos de bonecas, e lá nós temos uma boneca negra assim (apontando para a boneca da foto) deste material. Tem uma de pano, mas eu acho que, mesmo assim, tendo estas bonecas, ainda são poucas comparadas com as outras bonecas brancas (e pegou as fotos em que aparecem as outras bonecas) Eu acho que é muito importante que as crianças tenham acesso a estes brinquedos, como as bonecas negras, que elas possam estar juntas no momento das escolhas dos brinquedos, eu acho que é importante isso, para que eles possam ver e que a gente como educador possa incentivá-los a brincarem com bonecas negras (Laís, 8/08/17).

Durante o encontro fui informada que as poucas bonecas negras que estão na escola foram fruto da compra entre as professoras, ou elas tinham em suas casas e trouxeram para a escola. Muitas bonecas, segundo as professoras, são levadas pelas crianças para suas casas e estas esquecem de trazê-las.

As bonecas negras que tem na sala é aquisição nossa, a gente que faz o rateio do valor e compra a boneca, e tem essa coisa deles levarem pra casa e a gente estar perdendo. Mas isso é bom, né. Sobre os livros, infelizmente, nós temos poucos (Beatriz, relato de 08/08/17).

Ao verem as figuras 5 e 6, que trazem as imagens das bonecas deitadas em um colchonete e outra boneca sobre a mesa, as professoras demonstraram muitas dúvidas com relação à disposição das bonecas no ambiente da sala.

“me dá a impressão que estas bonecas é que estavam na brincadeira, me passa esta impressão” (Maria, 8/08/17).

“sim, esta aqui provavelmente uma criança que trouxe. E que criança foi essa que trouxe? Foi uma criança negra? Será que a família tem esta preocupação?” (Ana, 8/08/17)

Vários assuntos vieram à tona no encontro envolvendo as três professoras, todos interligados às práticas da escola, as informações que as crianças trazem, seja por meio de suas palavras, seja por meio de suas ações, de suas interações com o ambiente, com o outro, com o próprio corpo. Surgiram temas que, de uma certa forma, trazem a questão da negritude atrelada a outros temas como a classe social, o gênero. Em um determinado momento Maria trouxe suas indagações com base na prática que estabelece em sala:

e estou aqui pensando nos brinquedos, nas brincadeiras, do que a gente diz ser padronizado porque realmente é tudo muito branco, é tudo preso a um ideal, é muito forte esta padronização. Na atividade de dança a gente fez uma brincadeira: imitar o movimento do outro. Este é um momento que eles gostam muito porque eles se sentem muito criadores, empoderados, podendo se mostrar. Têm uma força política ali muito forte, estamos juntos todos abraçando a diferença: o meu movimento é diferente do seu e o seu do meu, e todos fazendo... Então teve um caso de uma menina que dançou, e muito bem dançado, sabe? O movimento do quadril, você via que aquilo era da realidade dela, que era da cultura dela, o que estava ao redor dela, o que ela deve ver. Algumas professoras estranharam, porque ainda é um tabu esse tipo de dança, muito relacionado há uma coisa mais sensual, o que não necessariamente é. (...) É como o samba, né? O som tem essa potência, parece mais terra, né? Tem uma energia incrível. O passinho também que está chegando, mas eu acho também que a gente se vê nestes lugares de quando a gente se impressiona também né, com alguma coisa, esse dia foi bem... foi bem... rolou um constrangimento mas a gente conseguiu atravessar isso porque eu fui lá e imitei, as crianças imitaram, todas tiveram que imitar e entre as crianças aquilo não significa o que significa pra gente, pro adulto, aquele é um movimento que ela escolheu, ela é livre deste rótulo. Então nós devemos ter este cuidado nas nossas observações, na nossa reação, aí eu acho que esta coisa da padronização dialoga muito com a questão racial (Maria, 8/08/17).

O encontro com as professoras me possibilitou algumas interrogações sobre o quanto nós adultos estamos impondo às crianças nossos “pré-conceitos”, nossas traduções, nossos sentidos.

As crianças não trazem a questão do preconceito, muito pelo contrário, se a gente for pensar nesta questão de pele a gente tem a Juliana e a Andrea que é negra e que tem essa sensibilidade. Justamente neste dia que a Andrea estava com essa história do "eu sou feia, eu sou feia" a Juliana falou "Andrea olha pra mim, você é linda, olha pra você!!!" Ela teve este cuidado, esta sensibilidade de perceber que a amiga estava falando que era feia e ela interveio dizendo que a amiga era linda, que o cabelo dela dava para fazer vários penteados e que o cabelo das duas eram bonitos. O tipo de trabalho que a gente vem desenvolvendo é através da conversa né com as crianças, eu nunca presenciei uma exclusão das crianças pelo tipo de cabelo, de pele, muito pelo contrário, mas o tipo de trabalho que a gente vem fazendo é esse mesmo de valorização das crianças (Ana, 08/08/17).

A fala da professora Ana ratifica uma das frases que entrou como um disparador para as conversas no encontro com as professoras: “Ninguém nasce racista. São os adultos que ensinam isso”, de autor desconhecido. É possível perceber no seu relato a preocupação da criança que, mesmo tão pequena, teve a sensibilidade de perceber o incômodo na amiga e prontamente se juntou a ela tentando mostrá-la que é a diferença que as torna tão bonitas e especiais. Muito provavelmente esta criança que acolheu já vivenciou algum momento e foi trabalhado nela a questão do preconceito, da valorização do outro.

Maria traz um relato que completa este trecho. Segundo ela são os não ditos diários, o racismo camuflado, a fala e ações indiretas que vão transformando as crianças em adultos preconceituosos quando elas têm estes adultos juntos a elas para se espelhar:

As vezes a gente ouve até palavras que não é da criança, é uma coisa que é adultizada e eu acho que aquela fala que é mais direta, um racismo mais claro e ela reproduz. E tem também aquelas pequenas ações, aquele racismo do dia a dia que exclui sem perceber que exclui, a criança é muito sensível, muito mais sensível que a gente nesta percepção, acho que tem a ver com isso, essa imitação da criança do adulto e o adulto que não reflete seu racismo e que ela vai repetir (Maria, relato de 08/08/17).

Como Ana disse, as conversas acontecem, a questão étnico-racial aparece na EEI-UFRJ através dos rastros encontrados nas falas dos profissionais, nas memórias, nos relatos, nas vivências. O que sinto falta, mas não posso afirmar que não exista, é a presença mais pulsante de experiências e vivências com as crianças nas questões étnico-raciais: roda de histórias, jogos dramáticos, sessões de filmes, danças, músicas, entre outras experiências que podem potencializar os debates e as conversas entre as pessoas da EEI.

Termino este tópico com um relato da professora Beatriz ao se referir a uma criança, de pele branca, que aguarda ansiosa a chegada de seu irmão:

Esse ano temos uma criança bem branca que se encantou com a boneca negra que tínhamos na sala e que ela adora levar pra casa. Ela faz a pergunta pra mãe: o meu irmão vai ser preto? Dia desses ela afirmou: Ele vai ser negro! A mãe relata que teve um dia que ela veio com um termo que sabia que era da escola. Ela disse: Mãe, que o meu irmão venha com cabelo crespo!!! A mãe disse que esse termo nunca foi usado em casa. A gente fala no cabelo liso, cabelo cacheado, cabelo crespo.... Aqui ela teve o primeiro contato com essa boneca e talvez só tenha aqui na escola o contato com essas bonecas, com essas amizades (referindo a amizade com crianças negras) porque ela é muito pequena e esta é a primeira escola dela. (Beatriz, 8/08/17).

3.3.1 Encontros à distância

Ter contato com o relato deste professor, que de forma acolhedora, através do e-mail respondeu as minhas indagações, levou-me a criar esta sessão no texto da pesquisa.

De fato, desde o momento estive pautada em utilizar-me do encontro e de entrevistas semiestruturadas em meu estudo. Porém, por conta do tempo, enviar estas perguntas fez-me fugir um pouco do planejamento inicial. Ocorre que, ao ler o relato deste professor, eu tive sim um encontro, mas com seus escritos, seus pensamentos. Não era um e-mail que estava lendo, mas sim um professor que me falava, através de um texto, sobre suas impressões, suas expectativas, seus caminhos, suas indagações, suas motivações. Tal e qual o encontro que se deu entre mim e minhas leituras teóricas, assim aconteceu com minha leitura dos relatos deste professor.

O que motivou este professor a trabalhar as questões étnico-raciais não foi uma demanda da criança ou dele próprio, mas sim de uma mãe que o procurou e comentou a preocupação que sentia ao perceber que sua filha estava sendo vítima de discriminação.

“(...) ela tinha um sentimento de falta de atenção, seja quando algumas crianças não a convidavam para brincar ou quando não penteavam o seu cabelo. A partir daí eu me comprometi com ela que ficaria mais atento e iria incluir as questões de pertencimento” (José, 01/08).

É possível encontrar no texto de Ferreira, Alcântara e Ferreira (2015) ideias que me remetem à criança e ao seu sentimento de pertença, ou seja, a forma como estes professores encaminham esta questão em sua prática. Neste estudo citam Abramowicz & Oliveira (2012) quando afirmam que a criança a partir dos quatro anos consegue perceber as nuances entre brancos e negros e começa a ver como positiva ou negativa as suas próprias características.

Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua autoimagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA 2012 apud FERREIRA, ALCÂNTARA & FERREIRA, 2015, p.6).

A solicitação desta mãe vai ao encontro das palavras de Abramowicz e Oliveira quando percebe que sua filha mais velha (a mais nova também frequentava a EEI-UFRJ, só que em outro grupo, e não apresentava esta demanda) começa a “sentir na pele” as marcas da discriminação e a solicitação para que algo fosse feito. Abramowicz & Oliveira (2012) alertam para o fato de que devemos pensar e reconhecer a criança como um “ator social” sendo, então, a criança negra se constitui e é constituída nas relações sociais, “e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar” (p.53). Concordo com Ferreira, Alcântara e Ferreira (2015) quando dizem que

O preconceito existe na sociedade, no entanto, partimos de levantes positivos também. Ao mesmo tempo em que o discurso racista está à tona na sociedade, o sujeito não é apenas alguém que recebe a ação, mas também são atores sociais que estão a todo o momento participando das interações com a sociedade (p.81).

Ferreira, Alcântara e Ferreira (2015) contam, em seu artigo, de um momento que se deu na EEI-UFRJ e que disparou a atenção deles, e do grupo envolvido na análise, para a questão racial dentro dos “limites da instituição”.

Um pequeno grupo de meninas estava planejando o banho, Naomi e Lucy ouviam atentamente as proposições de Lili que definia quem iria tomar banho com ela, uma vez que elas costumam se organizar também com esta finalidade sobre a observação atenta dos professores. E Lili dizia: “quem vai tomar banho comigo tem cabelo liso... Naomi que, aos quatro anos alisa os seus cabelos crespos longos e faz questão de usar uma toca durante a chuveirada, para não desfazer a prancha, muito bem orientada por sua mãe que também os alisa. E, já tem toda uma rotina de cabeleireiro como gente grande! Naomi jogou o cabelo e disse: Eu tenho o cabelo liso! Certa que era a escolhida... E Lili continuou, mas tem o cabelo liso e curto... direcionando o olhar para Lucy que se sentiu escolhida enquanto Naomi, preterida. (FERREIRA, ALCANTARA E FERREIRA, 2015, p.82).

Antes de proceder com as análises sobre a citação acima, considero pertinente explicar o destaque que dei à expressão “limites da instituição”. Do meu lugar a palavra limites assume pelo menos dois sentidos: o espaço/tempo da instituição, ou seja, as coisas que se dão dentro da EEI, no seu cotidiano, e os limites em função das questões étnico-raciais, que não aparecerem como instituídas no projeto político pedagógico, o que fragiliza a discussão nos espaços de formação, nos momentos de planejamento, ficando por conta dos acontecimentos da rotina com as crianças, como no caso da mãe que chama a atenção do professor para

uma provável situação de preconceito sofrida pela filha. Ora, entendo que o currículo escrito pode não garantir a efetivação do trabalho, mas colocam os professores em situação de compromisso com uma questão que é fundamental na ação educativa.

De fato sabemos, e o artigo de Ferreira, Alcântara e Ferreira (2015) também traz este problema, que muitas atitudes dos adultos reforçam a questão do racismo, até mesmo quando elas mesmas são negras. O fato de alisar o cabelo e reforçar que a criança também o alise, a necessidade de jogar o cabelo e dizer que ele é liso, entre outras atitudes que apareceram nos relatos dos professores, são resultado dos estereótipos de beleza que permeiam a sociedade (temos que ser magros, altos, brancos, e outros), sobretudo as mulheres, e os adultos ao reforçarem tais estereótipos em suas ações, impõem às crianças experiências com o racismo e outras formas de discriminação. Num dos encontros, ao entrar em contato com a imagem da mulher negra tirando a máscara de uma mulher branca, Ana, professora da unidade lembrou de um fato ocorrido com seu grupo e que ilustra de que forma a questão do estereótipo deixa marcas profundas já em crianças tão pequenas

“(…) nas nossas atividades, e eles (as crianças) começam a olhar para nós professores e falam: “Ana, seu cabelo é liso!!! Eu queria tanto ser igual a você, ter o cabelo igual o seu!” (Ana, 13/08/17).

Ana relatou que sua primeira providência foi mostrar para a criança que cada um tem um jeito de ser, mostrou à criança o próprio cabelo e enalteceu as qualidades da menina, entre eles o cabelo, que, segundo outra criança do grupo, que se dirigiu a menina que se lamentava, disse: *Lu, seu cabelo é lindo, dá para fazer muitos penteados!!!* (relato de Ana, dia 13/08/17).

A todo o momento, durante o encontro, foi visível a preocupação das professoras com a “reprodução” que as crianças fazem do que elas escutam, do que elas veem, do que elas sentem, e as solicitações de ajuda, na tentativa de ouvir do outro, seja as professoras ou os próprios coleguinhas de turma, uma palavra que seja afirmativa, positiva, acolhedora.

“Teve um dia que eu fiquei muito chocada porque ela disse (a criança falando de si mesma): Eu sou feia, eu sou horrível. Percebi que a menina estava praticamente pedindo uma ajuda, tipo assim: me ajuda, eu sei que eu não sou feia, mas estão falando isso para mim e eu estou reproduzindo. É o que eu digo sempre: as crianças vão reproduzir as coisas que a sociedade fala. Elas não incorporaram ainda, mas vai chegar o momento que elas vão incorporar” (Ana, 13/08/17).

Compartilho com Souza (2002) quando afirma que “desde cedo é preciso entender que nos construímos a partir de referenciais socioeconômicos, políticos e culturais” (p.40), tanto os referenciais do nosso tempo como os de outros tempos, são estas as referências que temos ao nos constituirmos. Por isso é tão importante trabalhar pautado na história de vida das crianças, a fim de eliminar estereótipos que são disseminados pela sociedade (Souza, 2002). Em seu relato, José corrobora com as afirmações de Souza e expressa isso ao ser indagado, por mim, de que forma a questão étnico-racial começou a aparecer em seus planejamentos:

“a diversidade já estava presente nas minhas reflexões junto ao grupo de pesquisa. A partir daquele período comecei a incluir a literatura infantil presente na biblioteca da escola livros que apresentassem as crianças negras como protagonistas das histórias. Trouxe até os brinquedos dos meus filhos para que as crianças conhecessem. Além de organizar oficinas com as crianças e as professoras” (relato de José, 01/08/17).

Neste fragmento, retomando o inventário que fiz dos materiais disponibilizados na/pela escola, o professor informa que fazia um trabalho com os livros da biblioteca. Como disse anteriormente, muitas vezes o personagem negro ou a cultura negra não vem expresso na capa ou na sinopse de um livro, ambos podem surgir no meio da história ou, inclusive, o professor pode contar histórias trazendo para elas questões outras, que não explícitas ali, para o debate com as crianças.

Ao ser indagado sobre a forma como aconteciam as suas atividades, José trouxe uma experiência envolvendo a temática de gênero e raça:

As crianças estavam estudando o corpo, ao mesmo tempo que as crianças entre 3-4 anos e estavam observando as diferenças entre meninos e meninas e a cor da pele. O grupo também recebia uma criança, um menino que brincava com as bonecas, tranquilamente. Então, no planejamento do grupo incluí uma a construção de um boneco, partes do corpo humano em emborrachado marrom, tinta guache, lã com cores sortidas, cola, lantejoulas e purpurina. A atividade foi apresentada a partir de perguntas: vamos montar um quebra cabeça? É boneco ou boneca? Vai ter roupa? E com as indagações e escolhas das crianças, conversamos sobre a cor da pele das crianças do grupo, sobre a escolha das roupas. Eu havia pensado num boneco mas as crianças optaram por uma boneca, queriam pintar a boneca de branco e discutimos que ela já tinha uma cor, e como a boneca estava linda! Discutimos que cada um tem uma cor, eu sou negro! Sou pretinho! A construção social da cor contribui significativamente para que os pequenos se percebam no mundo e contribui para as relações raciais entre as crianças.

As palavras do professor demonstram claramente que, mesmo não aparecendo nas narrativas dos cadernos de planejamento, a questão racial tem circulado/emergido na EEI-UFRJ.

3.4 O que dizem os cadernos de planejamento?

Ao planejar o professor produz conhecimento. Ao deixar marcado em uma folha seu passo a passo, seus objetivos, suas estratégias, ele organiza o pensamento ao mesmo tempo em que mostra para si e para o outro o caminho que vai percorrer para chegar onde deseja (e onde seja necessário). Planejar, como o nome já diz, é traçar um plano, uma rota. É deixar alinhavado um tecido sem que ele esteja de fato costurado, porque o alinhavo permite mudar a forma como está preso o tecido, permite retirá-lo e refazer o trabalho. Assim também ocorre com o planejamento porque o planejamento é mutável, ele é passível de modificações antes e durante o processo. E numa turma onde as crianças são atores de fato, protagonizando suas experiências, a possibilidade de mudanças no planejamento é o que realmente precisamos considerar. Mas mesmo tendo a certeza de que lá na frente algo na escrita deste plano vai mudar, planejar é fundamental.

Anualmente as professoras da EEI-UFRJ recebem, em seus grupos, um caderno de planejamento. Essa prática acontece desde o ano de 2006. Antes deste período cada professora tinha seu caderno particular, um diário de bordo, onde colocavam os acontecimentos do dia-a-dia, as propostas que iriam levar, as mudanças que ocorreram, as crianças que foram, as que faltaram. Mas, a partir de 2006, além deste caderno “particular”, recebemos (e aqui coloco minhas lembranças de professora desta unidade) um caderno comum aos dois turnos para esses registros.

Fui em busca destes cadernos para encontrar os rastros das atividades que trabalhassem as questões étnicas-raciais na EEI-UFRJ e foi assim que me deparei com planejamentos que tinham relatos de atividades do e com o professor José.

Como já descrito anteriormente no corpo da pesquisa, a escolha pelos cadernos de 2015 e 2016 se deu por estas professoras ainda estarem na unidade e poderem ser contatadas caso houvesse necessidade.

Durante as leituras dos cadernos deparei-me com este relato (figura 11) do dia 25/03/2015. Nele as professoras mostram que planejaram atividades em cima de história sobre as diferenças. Em seguida elas colocam todo o caminhar da atividade, terminando com reflexões de algumas crianças.

Figura 10 - Caderno de planejamento


 DATA: 25/03/2015 DIA DA SEMANA: Quarta-feira
 TARDE

ATIVIDADES PLANEJADAS (Atividades intencionais /objetivos):
 ACOULHIDA
 HISTÓRIA SOBRE "DIFERENÇAS"
 OPALINA DE BRINCADEIRA SENTIDOS - RECONHECER O AMIGO COM VENDA
 DESENHO E INTERFERÊNCIA LÃ E TECIDOS
 APRESENTAÇÃO BONECA NEGRA

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS - DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS (Dizer como aconteceu, comentando sobre a atividade e participação de todos):
 Apresentamos uma história sobre cada pessoa ter o seu jeito, cada casa tem um jeito. As crianças imaginaram falando uma característica de cada colega ou de si: branco, moreno, negro. Disseram que a Carol é negra. Julia disse que a Carol não é negra e sim marrom! Joaquim disse que ele não é negro. Em seguida brincamos na roda de identificar o amigo através do tato com os olhos vendados. A maioria das crianças adivinhou, e alguns ajudavam o outro. Na sequência as crianças desenharam o amigo escolhido e completaram o desenho com pedaços de tecido e lã que utilizavam para representar o cabelo. Depois na roda apresentei uma surpresa: uma boneca negra com gominho na careca. O grupo gostou. Carol foi a que ficou mais agarrada a boneca. Julia também gostou da boneca. Zeca disse que a boneca era ridícula! Ao ser questionado porque, ele respondeu: Porque é negra!

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES (Reflexões das professoras a partir do que aconteceu e contribuições das crianças que poderão nortear o planejamento futuro):
 [Redacted] respondeu ao ser questionado sobre a Polly ser bonita e a boneca negra feia disse que a boneca era feia porque é brinquedo de menina.
 [Redacted] - a Polly é bonita porque não é negra

Reproduzo aqui a escrita desta página do caderno (figura 10):

Atividades desenvolvidas:

Apresentamos uma história sobre cada pessoa ter o seu jeito, cada casa tem um jeito. As crianças interagiram falando uma característica de cada colega ou de si: branco, moreno, negro. Disseram que a Carol é negra. Julia disse que a Carol não é negra e sim marrom. Joaquim disse que ele não é negro. Em seguida brincamos na roda de identificar o amigo através do tato com os olhos vendados. A maioria das crianças adivinhou, e alguns ajudavam o outro. Na sequência as crianças desenharam o amigo escolhido e completaram o desenho com pedaços de tecido e lã que utilizavam para representar o cabelo. Depois na roda apresentei uma surpresa: uma boneca negra com gominho na careca. O grupo gostou. Carol foi a que ficou mais agarrada a boneca. Julia também gostou da boneca. Zeca disse que a boneca era ridícula! Ao ser questionado porque, ele respondeu: Porque é negra!

Reflexões e contribuições:

Enzo respondeu ao ser questionado sobre a Polly ser bonita e a boneca negra feia, Enzo disse que a boneca era feia porque é brinquedo de menina.

Zeca- a polly é bonita porque não é negra.

É possível perceber que as professoras desenvolveram um trabalho sobre as diferenças. O que as motivou a desenvolver este trabalho não está expresso na página do planejamento e nem nas seguintes. Chamou-me a atenção o fato de algumas crianças terem demonstrado um certo preconceito para com a raça negra e, de uma certa forma, o relato ter parado por ali, sem nenhuma explicação sobre os desdobramentos que esta fala da criança suscitou. A criança afirmou que a boneca Polly é bonita porque não é negra. Quais decisões e/ou ações foram tomadas a partir desta fala da criança? Não estou afirmando aqui que não houve um desdobramento, uma reflexão, uma problematização das professoras após a fala da criança, até porque não teria como saber. É possível que a professora tenha achado importante o que ocorreu e tomou este acontecimento como marco para o registro no caderno de planejamento, mas não posso afirmar se houve ou não a problematização com as crianças, apenas quero sinalizar a importância deste tipo de registro para a constituição do saber docente e dos saberes da EEI. Assim, procurei porém não localizei nos cadernos que selecionei para minhas análises (os disponíveis dos anos de 2015 e 2016), qualquer registro que sinalizasse o desdobramento deste acontecimento pela professora com as crianças.

Porém, durante as minhas leituras de Motta (2016), a autora trouxe para o debate a questão da “cordialidade racial”, trazida por Sales Jr, que em meu entendimento obriga-nos a ficar alerta para não nos equivocarmos.

A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros impertinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violentas [...] A cordialidade é uma espécie de tolerância com reservas, associada ao clientelismo e ao patrimonialismo nas relações sociais (cf. Viotti da Costa, 1999), reproduzindo relações de dependência e paternalismo. A associação entre cordialidade, clientelismo e patrimonialismo parece ser parte da explicação da manutenção de um racismo institucional não-oficial – relações sociais difusas e informais que se infiltram e “aparelham” as instituições oficiais. (SALES JR. apud MOTTA 2016, p.821).

Segundo Motta, em diálogo com Sales Jr., a cordialidade seria uma forma de evitar os conflitos a partir de um “pacto de silêncio entre brancos e negros” (p.821).

E como isso se daria na escola? Se daria no silenciamento. Assim como nos diz Motta (idem):

A questão do não-dito coloca-se como extremamente relevante, na medida que pode revelar as formas mais perversas do racismo. Torna-se difícil identificar uma prática discriminatória nos comportamentos de cada sujeito, pois para percebê-la é preciso uma visão abrangente que coloque em foco alternadamente comportamentos e ações, que separam e afastam brancos e negros (p. 822).

A tolerância disfarça o conflito. Bem, dizemos que o outro é diferente; que todo mundo é bonito; que cada um tem sua beleza; que o outro é amigo; que não devemos brigar com os amigos; que amigo não briga. Tudo isso é uma forma de silenciar as ideias preconcebidas das crianças e apaziguar as diferenças. Quando a professora volta o olhar para a criança que chora e se diz feia por conta da cor da pele e de suas características étnicas, ela procura afirmar sua beleza, a intenção ali é valorizar a criança e isso é importante, ainda mais quando são crianças pequenas, o procedimento imediato é acolher a criança na sua dor, acolher, abraçar, falar que é bonita, mas a ação não deve acabar ali. O ato responsável é a problematização, seja através de uma conversa, da contação de história, da encenação de alguma peça, que a professora poderá trazer a questão para a sala, trabalhar, a fim de interpelar esta criança, fazer com que ela se reconheça, se sinta empoderada. Se a professora caminhar só no campo do acolhimento ela irá sanar aquela dor naquele momento, mas haverá outros momentos em que a ferida poderá ser tocada e ainda mais aberta.

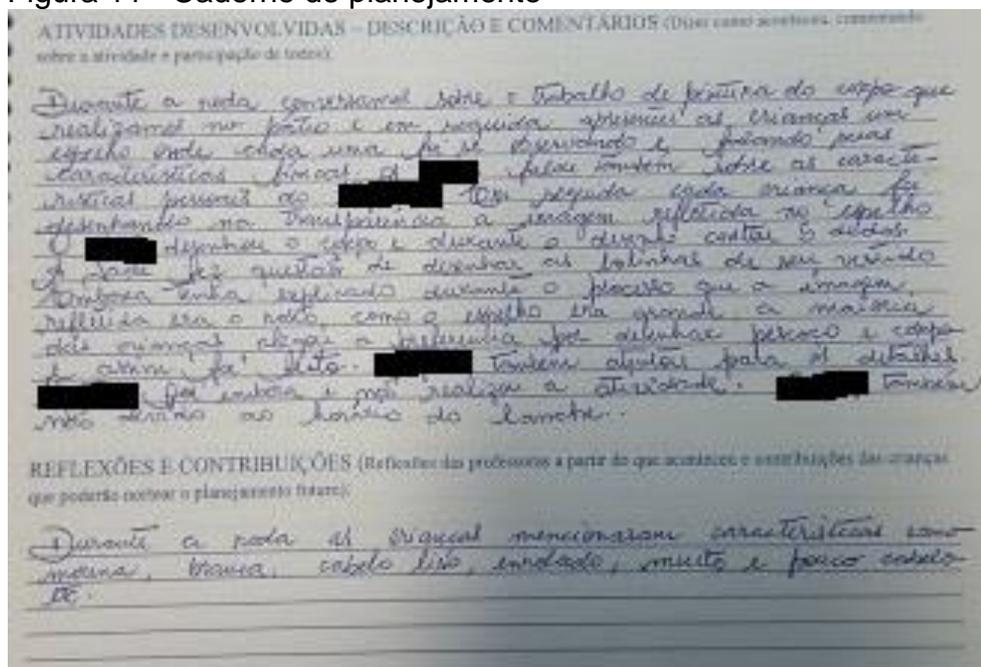
As análises dos cadernos de planejamento me mostraram que a educação da relação étnico-racial aparece no trabalho pedagógico da EEI-UFRJ, porém tais registros não aparecem com profundidade. Por conta disso, em conversa com a psicóloga da EEI-UFRJ sobre de que forma a questão é trabalhada na escola, ela falou:

A gente não tinha assim “Ah, agora a gente vai trabalhar as questões étnicas raciais na escola” Não! A escola, pelo menos nesse tempo que eu estou aqui, sempre teve esta sensibilidade para trabalhar a partir das demandas da criança, não só essa temática como a questão da sexualidade entre tantas outras. É fato que o eixo da identidade é sempre um eixo muito presente nos grupos aqui da escola, de ter um tempo de vários grupos estarem desenvolvendo projetos envolvendo a identidade simultaneamente e acaba que esse tema da identidade é um tema muito presente na educação infantil porque é esse o momento em que a criança começa, desde o berçário, neste contato com o espelho, neste contato com o outro, ela começa a se diferenciar, ela começa a perceber que ela não é mais a continuidade da mãe, que ela é um ser, que ela tem um corpo, que ela tem uma forma, que ela tem uma cor, que ela tem movimentos que são próprios

e daqui a pouco ela vai adquirir a linguagem e ela vai percebendo que ela também tem uma linguagem, ela vai ganhando mais poder com esta linguagem, de argumentação, de expressão dos sentimentos, então assim, acaba que esta temática é muito presente para a gente, independente da questão étnico-racial que está embutida também. Mas não é só isso, a identidade é algo maior, então a escola sempre esta trabalhando algo ligado a isso a partir desta demanda que vem das crianças (relato da psicóloga, 18/08/17).

A figura 11 apresentada abaixo traz o registro de uma atividade envolvendo identidade:

Figura 11 - Caderno de planejamento



Na imagem o professor diz o seguinte:

Durante a roda conversamos sobre o trabalho e pintura do corpo que realizamos no pátio e em seguida apresentei as crianças um espelho onde cada uma foi se observando e falando suas características físicas. A Joana falou também sobre as características pessoais do André. Em seguida cada criança foi desenhando na transparência a imagem refletida no espelho. João desenhou o corpo e durante o desenho contou 5 dedos. A Joana fez questão de desenhare as bolinhas de seu vestido. Embora tinha explicado durante o processo que a imagem refletida seria o rosto, como o espelho era grande a maioria das crianças alegou a preferência por desenhare pescoço e corpo e assim foi feito. André também atentou para os detalhes. Arthur foi embora e não realizou a atividade. Ju também não devido o horário do lanche.

A atividade concentrou-se na análise de si e do outro para posteriormente cada criança fazer seu autorretrato. Ao final, no campo destinado às reflexões e contribuições para o planejamento futuro o professor informa que

Durante a roda as crianças mencionaram características como morena, branca, cabelo liso, enrolado, muito e pouco cabelo...

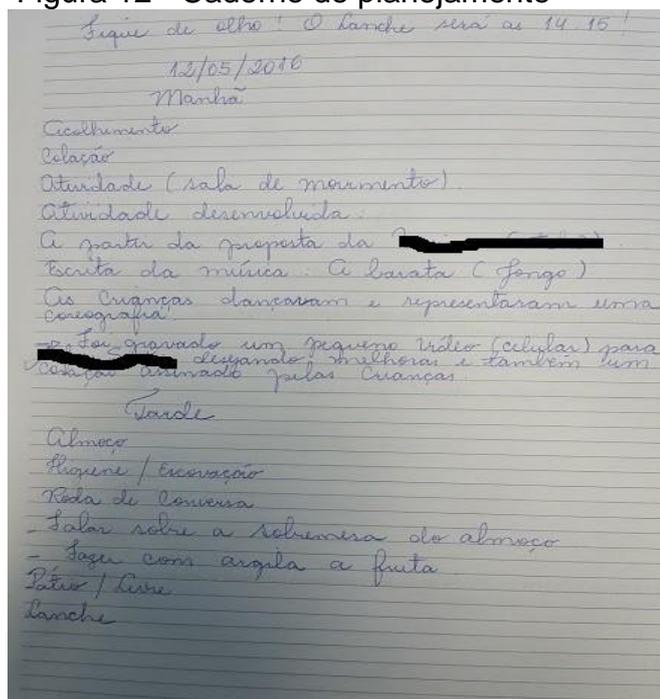
Observa-se que novamente rastros do desdobramento da atividade. As crianças mencionaram cor de pele, tipos de cabelo, informações registradas na parte do caderno correspondente às reflexões que levarão a propostas futuras, porém, mais uma vez, não há pistas do que houve depois, qual foi o caminho após esta atividade.

Penso que a as atividades que abordam a identidade, da forma como é conduzida na escola, colocam em segundo plano a problematização sobre as diferenças: o “eu sou”, o “meu nome é”, o “eu sou eu e isso é tudo” marcam muito mais a presença do “individual” do que o “nós” afirmando a coletividade, a existência do outro, das diferenças no espaço escolar. Além do mais, retornando a Stuart Hall (2006) e suas contribuições, não temos somente uma identidade marcada, impressa na gente, imutável, pelo contrário nós temos uma identidade social. Eu sou o que eu digo que sou.

Conforme eu trago no capítulo 1 desta dissertação, segundo Hall (idem) a identidade é pautada no discurso. Ela pode e muda a todo tempo através das formas como somos interpelados. O que ocorre é que estamos acostumados a ensinarmos desde muito cedo às crianças a pensarem a partir de suas referências identitárias, como se fossem de fato modelos: o branco, o magro, o certo, o bonito, o liso, o educado, etc. Quando a criança percebe que sua identidade não está dentro desses padrões, e não manifesta isso, instaura-se ali o silenciamento, ou, como Motta defende, o não-dito.

Voltando aos cadernos, em maio de 2015, o grupo 6 participou de uma atividade com Jongo. Na figura 12 vemos que as crianças tiveram esta atividade na oficina de música. Segundo o relato, a partir da escuta as crianças fizeram o registro escrito da letra. Porém, mais uma vez, não foi relatado como que surgiu a ideia de se trabalhar com o Jongo, se foi algo trazido por alguma criança, solicitação do grupo de crianças, desenvolvimento do projeto pedagógico ou outra demanda.

Figura 12 - Caderno de planejamento



Manhã:

Acolhimento

Colação

Atividade (sala de movimento)

Atividade desenvolvida

A partir da proposta da Lena, escrita da música A barata (jongo). As crianças dançavam e representavam uma coreografia. Foi gravado um pequeno vídeo (celular) para Lia desejando melhoras e também um cartão assinado pelas crianças.

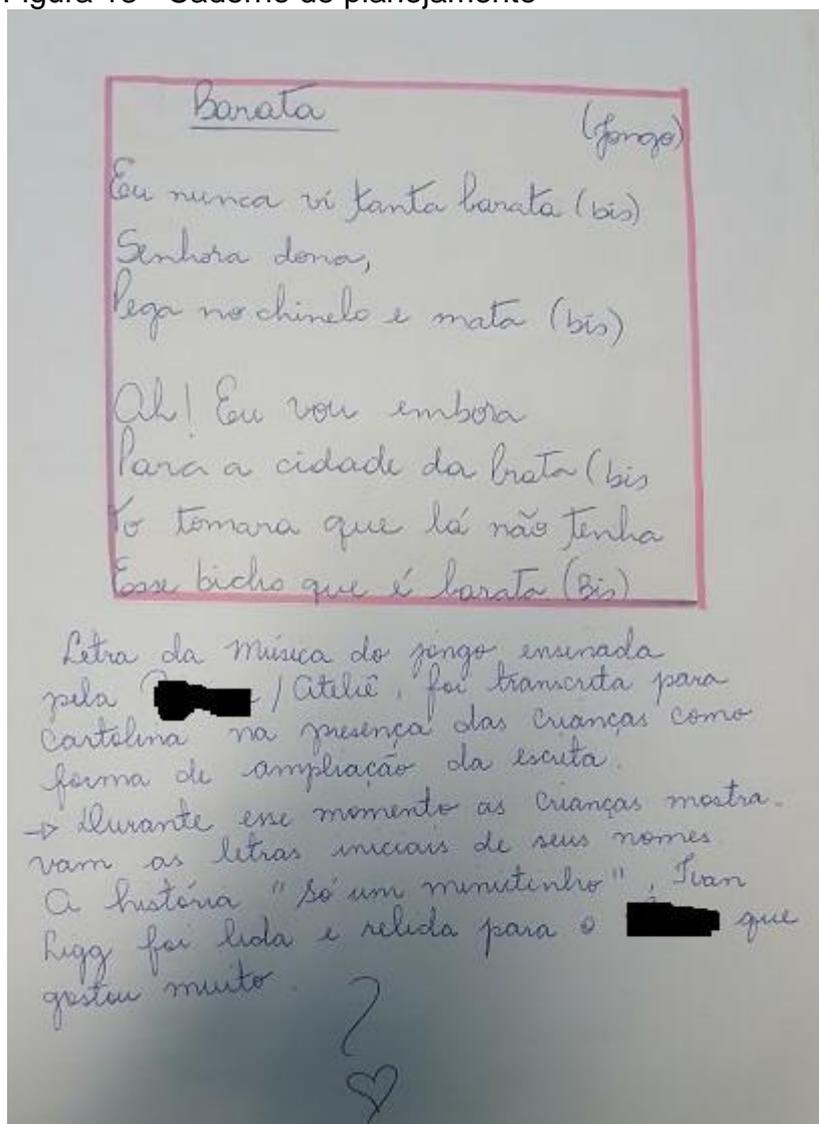
Em conversa com a psicóloga da EEI-UFRJ, quando ela começou a falar desta atividade, sinalizei que encontrei relatos da mesma no caderno de planejamento, porém havia informações que me elucidassem sobre como a atividade do Jongo aconteceu na unidade.

Já teve projeto envolvendo o Jongo com vestimenta, com dança, com música, com ritmo, com comida típica. Dependendo do projeto que vai sendo a gente envolve muito a nutrição e tenta trazer alimentos que remetem a essa determinada cultura, essa determinada forma de vida. Então muita coisa é feita, mas você não localiza (nos cadernos de planejamento ou nos demais registros da instituição) com facilidade. (Psicóloga da EEI-UFRJ, 18/08)⁵⁰.

Na figura 13 também podemos ver que uma criança sugeriu a escrita de uma música do jongo intitulada A BARATA:

⁵⁰ Observações minhas.

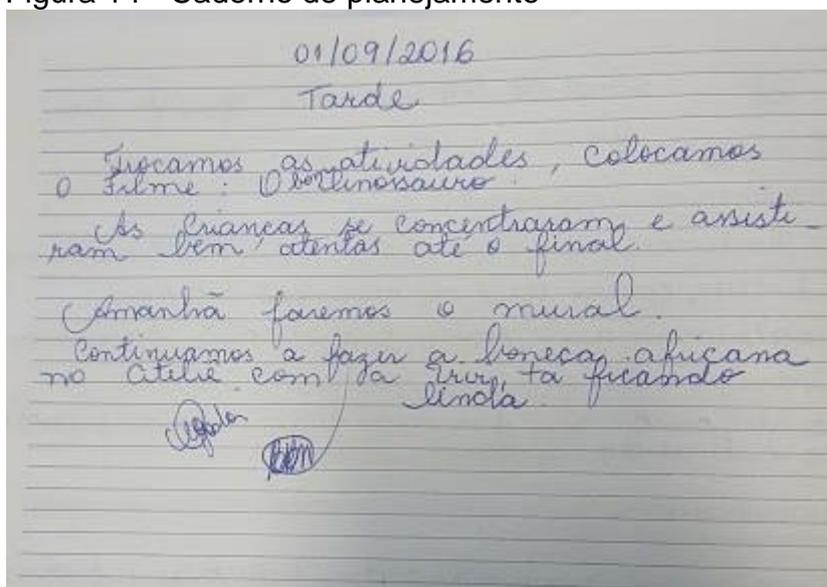
Figura 13 - Caderno de planejamento



Concordo com Kohan (2003) quando diz que a “infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN *apud* PEREIRA, 2015, p.28), não desejo problematizar aqui a existência do tempo da infância, mas Pereira (2015) nos diz que, independente da idade, as experiências da infância podem interpelar até mesmo os adultos, pois “pode um adulto ser atravessado pela experiência da infância, da mesma forma que tal experiência pode não ser possibilitada às crianças” (p.28). Desta forma é muito importante possibilitar às crianças experiências com novas culturas, outras realidades, levá-las ao contato com outros brinquedos e brincadeiras não comuns à sua vivência, mas que podem interpelar tanto a ela quanto aos outros, crianças ou não, que convivem com ela.

Voltando aos cadernos de planejamento, mais uma vez observei rastros de um projeto envolvendo atividades com o tema étnico-racial e desta vez foi a confecção de uma boneca negra. Conforme mostra a figura 14, há a anúncio da atividade, mas não há a problematização do que levou a confecção desta boneca.

Figura 14 - Caderno de planejamento



“Continuamos a fazer a boneca africana no ateliê com a Vivi. Tá ficando linda”.

Ao contatar a coordenadora da turma, ela me informou que a atividade foi pensada para auxiliar uma menina negra na turma que não aceitava seu cabelo crespo. A professora que foi da turma em 2016 confirmou a informação da existência da menina negra que não aceitava o cabelo crespo e que a confecção da boneca foi para aumentar a sua autoestima. A professora relatou-me também que a menina começou a se aceitar no decorrer do ano e que o projeto desenvolvido com a turma levou até mesmo a apresentação no final do ano⁵¹.

É fundamental trazer para a vivência da criança experiências de outras culturas, pois alarga sua percepção de mundo que esta criança irá produzir. É através da brincadeira, do jogo simbólico e das interações que as crianças formulam sua visão de mundo, conforme nos diz Sarmento (2003):

⁵¹ A professora da turma é uma grande amiga minha dos tempos em que eu trabalhava na EEI-UFRJ. Em visita à unidade, para meu encontro com as professoras, entrei em sua sala para cumprimentá-la e aproveitei para perguntar o que havia acontecido para levar à confecção da boneca e ela começou a explicar. Ao perguntar a ela se desejava participar do encontro, ela pediu que não participasse pois estava com outros afazeres mas permitiu que eu deixasse esse relato aqui.

As crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social (p.15).

No registo do dia 20/10/16, expresso na figura 15, é possível ver esta leitura de mundo:

Figura 15 - Caderno de planeamento

DATA: 27.10.2016 DIA DA SEMANA: Quinta-feira
 MANHÃ TARDE

ATIVIDADES PLANEJADAS (Atividades intencionais/objetivas):
 A cada vez fomos e as crianças que
 usaram o jogo e o peixe da música,
 Sinto do peixe.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS - DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS (Dizer como aconteceu, comentando sobre a atividade e participação de todos):
 Estimulamos as crianças dizendo: - Como
 acham que deve ser um peixe? E disseram
 que são uma chapéu e pintado, em grupo
 etc.
 O [redacted] já tinha trago um boneco
 de cor marrom para o nosso grupo e pe
 disse de uma montanha e peixe.

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES (Reflexões das professoras a partir do que aconteceu e contribuições das crianças que poderão nomear o planejamento futuro):
 Percebemos que mesmo com pequenas
 as crianças constroem estereótipos do
 mundo que as rodeiam.

A professora da turma afirma, na parte do planeamento destinada às reflexões e contribuições, que “mesmo bem pequenas as crianças constroem estereótipos do mundo que as rodeiam” (Figura 16). E dentre tais estereótipos estão: o da pele branca, o belo, o perfeito, entre outros.

Segundo Oliveira e Abramowicz (2010) “as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa” (p. 212) e muitas destas experiências, como já narrado por professores aqui, vêm dos amigos de sala.

Em seu estudo, Afonso (apud Oliveira e Abramowicz ,2010) constata que os educadores sentem dificuldades em intervir em situações de discriminação. Situação

semelhante ouvi de uma professora do grupo 6, durante o planejamento deste grupo, quando ela me relatou das dificuldades de mediar situações de conflito quando surgem em sala. Porém, mesmo com as dificuldades que sabemos que ainda existe, é bem verdade que a EEI-UFRJ desenvolve junto às crianças temáticas étnico-raciais, mas também gênero, entre outros.

Ocorre que, para chegar a esta afirmação, foi preciso ir ao encontro dos atores desta dinâmica. Como falado anteriormente, e já citei várias vezes partes deste encontro, ir ao encontro destas pessoas me possibilitou verificar estas ações.

Em conversa com a psicóloga, ela frisa que a escola coloca em prática projetos “magníficos”, porém os registros destas atividades são sempre deixados para o depois e acabam se perdendo.

A gente já teve muito trabalho no atelier no ano passado e atrasado em que trabalhamos com máscaras africanas. O que acontece, que é uma fragilidade da nossa escola, a gente sabe disso, mas a gente ainda não conseguiu superar, são os registros, principalmente das atividades pedagógicas. Os projetos são magníficos, as ações são belíssimas, envolvem passeios, envolvem famílias, envolvem a comunidade, envolvem os servidores, envolvem mil artefatos, entendeu, mas depois que se conclui o projeto isso vira purpurina, isso some, não tem nenhum lugar em que você consiga resgatar tudo como foi feito. Nos cadernos de planejamento você tem algumas pistas que talvez alguma coisa tenha sido feita. (Psicóloga, 18/08/2017)

3.5 O que dizem os formulários de matrícula e as entrevistas

Em uma das visitas que fiz à EEI-UFRJ tive acesso à pasta dos grupos de 2017 onde constam documentos das crianças, inclusive as anamneses, ou, melhor dizendo, “entrevista interdisciplinar”, como também são chamadas na unidade.

Cada criança tem um arquivo com informações pessoais, tais como: ficha de renovação de matrícula, documento de identificação dos responsáveis, informações de saúde, entre outras que a escola e a família considerem importantes para o perfil social da criança. Como tive acesso aos arquivos de todas as crianças matriculadas neste ano letivo (2017), verifiquei que havia, em todos os arquivos, um documento identificado como “ficha de matrícula”, porém somente nos grupos 1, 2 e 3 essas fichas continham um campo para a declaração da cor/raça da criança a ser preenchido pela família. Fui questionar aos profissionais responsáveis pela matrícula das crianças sobre este fato e tomei conhecimento que a EEI-UFRJ elaborou, nos

anos de 2016 e 2017, um formulário a ser preenchido pelas famílias, que possibilitou a produção de um panorama sócio-econômico e racial da unidade (tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7), e que, inclusive, análises deste material foram apresentadas em eventos científicos em que profissionais da unidade participaram. Sobre tais eventos, me disponibilizaram um arquivo em *Power Point* com uma das apresentações. Tal material foi disponibilizado para minha pesquisa e trago abaixo o perfil levantado pela EEI-UFRJ.

Para o levantamento de cor/raça, foi gerada a tabela abaixo

Tabela 1 - Levantamento EEI-UFRJ- Total de Crianças

COR/RAÇA	
Branca	35
Etnia mista	1
Parda	12
Negra	9
Preta	2
Outras respostas	1
Não declarada	1
Não respondeu	6
Total geral	67

Pela tabela percebo que a EEI-UFRJ deu como opção de autodeclaração para as famílias a cor negra e preta (e não somente preta como consta no IBGE). Há ainda Etnia mista e pardos. Por esta tabela, 52% se auto declararam brancos, seguindo pardos (18%), negros (13%), preta (3%), Etnia Mista (2%). Registra-se ainda que 9% não responderam, 1% não declarou e 2% deu outras respostas.

Analisando cada grupo individualmente, a unidade obteve os seguintes dados:

Tabela 2 - Grupo 1/2016

Etnia	
Branca	5
Etnia mista	1
Negra	3
Parda	1
Não respondeu	1
Total geral	11

Pela tabela correspondente ao grupo 1, se considerarmos o campo etnia-mista para declarar uma criança como não branca, a relação de crianças negras entre não negras é praticamente 50%.

Tabela 3 - Grupo 2/2016

Etnia	
Branca	9
Parda	3
Não respondeu	2
Total geral	14

Tabela 4 - Grupo 3/2016

Etnia	
Branca	6
Preto	1
Negra	2
Parda	3
Não respondeu	1
Total geral	13

Tabela 5 - Grupo 4/2016

Etnia	
Branca	6
Parda	2
Negra	2
Não respondeu	2
Total geral	12

Tabela 6 - Grupo 5/2016

Etnia	
Branca	9
Preta	1
Negra	2
Outras respostas	1
Parda	3
Não declarada	1
Total geral	17

No material disponibilizado pela EEI-UFRJ não constava os dados referentes à pesquisa feita com as famílias do grupo 6 em 2016. Dentre as respostas das famílias somente no grupo 2 (tabela 3) não aparece a autodeclaração preta ou negra. Na tabela referente às respostas do grupo 4 (tabela 5), duas famílias declaram suas crianças como negras, não aparecendo a opção preta nesta tabela. Nas demais tabelas as duas designações para a cor afro-brasileira aparecem.

A designação parda aparece em todas as tabelas. Os dados disponibilizados confirmam a fala da psicóloga da instituição:

Essa escola já foi muito mais branca. Hoje ela é uma escola muito mais multi, muito mais diversa. Não só pela questão racial, mas pela questão de classe. Hoje a gente tem classes sociais bem diferentes aqui na escola. Então, a escola hoje está muito mais desafiada, nos últimos 4 e 5 anos, a ter que pensar uma formação continuada envolvendo este tema o que a

gente tem feito numa certa periodicidade. (Entrevista com a psicóloga, 18/08/2017).

O levantamento geral, feito pela EEI-UFRJ, chegou aos seguintes dados: 67 famílias responderam à pesquisa e 2 famílias não responderam. Dentre as respostas, segue a tabela a seguir:

Tabela 7 - Quadro geral de respostas dos responsáveis

COR/RAÇA	
Branca	35
Etnia Mista	1
Parda	12
Negra	9
Preta	2
Outras respostas	1
Não declarada	1
Não respondeu	6
Total	67

Observamos que dentre as 67 fichas respondidas, 6 famílias não responderam ao tópico e 1 família não declarou sua resposta. A relação de famílias que se autodeclararam brancas soma 52,2% e as famílias que se autodeclararam negras/pretas e pardas somam, juntas, 34,3%.

A psicóloga da EEI-UFRJ afirma que a unidade, de quatro anos para cá, tem sido muito mais diversa e tal diversidade traz para a EEI muitos desafios. Meu olhar de pesquisadora e as análises, através das minhas visitas à unidade, embora em pouco tempo mas o pouco tempo em que estive na unidade aproveitei ao máximo, observei, apontei, analisei e reanalisei, lembrei de contextos vividos por mim há alguns anos e posso dizer que a EEI-UFRJ avançou nas questões referentes à raça. Mas ainda há muito a avançar, e compartilho a declaração de Raquel para terminar este capítulo:

A tendência, pelo menos que eu vi aqui na escola começou a se movimentar: “como não vou ter uma boneca negra?”, “vamos botar uma boneca negra no berçário”, então eu acho isso interessante, no entanto, você tem razão, a lei (10.639) é nova, mas a gente tem um campo dentro da universidade de pesquisa e estudo e de pesquisadores (...) que a nossa escola poderia ter uma parceria pra fazer um projeto de fato institucional de inclusão da questão étnico-racial e não uma coisa que, pra mim, ainda são ações isoladas (...) Eu entrei na turma agora, em abril, e já estava acontecendo o projeto desta questão racial então quando eu falei que ia fazer com você eu perguntei as meninas por que este projeto surgiu embora eu venha alimentando o projeto e não... assim, eu achei interessante a proposta e não perguntei por que ele surgiu e fui saber. Elas disseram que era porque uma menina negra da sala que tem um cabelo que nunca está com ele solto, se incomodava, se achava feia (...) E ai isso me fez uma

reflexão e eu pensei o seguinte: é muito bacana? É! Mas a maioria dos projetos surgem a partir disso, mas não tem que ser, se a gente for seguir a lei tem que fazer parte disso, entendeu? Tem que ser uma coisa que tá na gente (...) por mais que as crianças não digam nada, então se não aparecer uma questão da criança, porque as crianças podem não mostrar isso, né? (Raquel,05/09/2017, sic).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano da EEI-UFRJ apresenta diferentes ações que estimulam a construção das relações étnico-raciais entre as professoras e, especialmente, as crianças que constroem as relações raciais nas interações. As professoras, por sua vez, veem, muitas vezes, na EEI a possibilidade de aprofundar esse debate em serviço.

Minha experiência neste trabalho de pesquisa me provocou a escrever as considerações finais de uma forma mais amorosa. Não que a amorosidade não tenha me interpelado por todo o processo, mas agora, estou no meu lugar de falante, ou melhor dizendo, aqui, neste momento da dissertação, preciso falar por mim, e assim optei por outra forma de narrativa.

Era uma vez uma ligação. Do outro lado da linha, um convite para participar de uma entrevista. Era fevereiro de 2002. É claro que ela aceitou. Era recém-formada e esperava começar a trabalhar na sua área. Ela era professora! A habilitação escolhida no quinto período da faculdade? Educação pré-escolar, atual educação infantil. E ela foi à entrevista, e ela foi selecionada e ali começou a lecionar. E ela, sou eu!!!

No início eram nove bebês de um grupo do berçário, que lembro até hoje dos nomes, dos rostos. Ah, que pena que não tenho mais contato com eles. Como estarão? Onde estarão?

Naquela época a unidade era branca. Crianças negras? Do ano que entrei, no grupo que trabalhei, só lembro de uma criança negra. Aliás, por onde andará o Silas? Ele era, parafraseando os Novos Baianos⁵², “preto, preto, pretinho..” Era lindo!!! É ainda, deve estar no alto dos seus 15 anos.

“Essa escola já foi muito mais branca”, afirmou a psicóloga da unidade. As crianças eram filhas de professores ou técnicos-administrativos, funcionários da universidade. “Hoje ela é uma escola muito mais multi, muito mais diversa. Não só pela questão racial, mas pela questão de classe. Hoje a gente tem classes sociais bem diferentes aqui na escola”. De fato, como pesquisadora e retomando as

⁵² "**Preta Pretinha**" é uma canção do grupo baiano de MPB Novos Baianos, lançada em 1972 no álbum *Acabou Chorare*. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Preta_Pretinha, acesso em 19/09/2017.

experiências que vivi nesta unidade como professora é possível verificar a existência desta diversidade na EEI- UFRJ; mas não posso deixar de problematizar até que ponto o trabalho desenvolvido na escola permite ser ela um campo de afirmação das culturas ou se ela tolera a diversidade, aceitando-a dentro de seu contexto, mas não proporcionando ações que afirmem as culturas, problematize-as, desvelando as questões que ficam mascaradas no discurso da diversidade. Concordo com RODRIGUES e ABRAMOWICZ (2013) a necessidade de termos cuidado no uso indiscriminado do conceito de diversidade e as armadilhas existentes quanto aos “elogios” dados à existências de diversidades, pluralidades e diferenças nos ambientes escolares “tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (p.17). Tolerar é diferente de conviver, *viver com*; O instituído sanciona que deva existir acesso de todos à escola, mas não podemos dizer se a escola vai tolerar ou vai de fato afirmar a diferença entre as pessoas na convivência, permitindo que cada um se reconheça como potente no grupo.

A Resolução nº 01 mudou muito o perfil da unidade com o acesso universalizado. A qualidade do educacional, que antes era privilégio de poucos, agora é possibilidade para toda uma sociedade, através de edital de inscrição e sorteio aberto para todos, independente de vínculos com a UFRJ

Com a universalização muitas famílias tiveram acesso, das mais pobres até mais ricas, uma “diversidade”, como eu ouvi nas reuniões de planejamento.

Com a Resolução, mais crianças e famílias negras passaram a fazer parte da comunidade escolar. Com isso, veio a negritude, visto que essa se concentra nos extratos mais pobres da sociedade e subrepresentadas nas universidades. Passeando pelos corredores, vi que as crianças negras são muitas. Não só elas... a quantidade de funcionários negros também aumentou. Há professoras negras e muitas vezes a necessidade de se pensar na negritude partiu delas.

[...] a gente vem tendo no quadro das professoras substitutas mais professoras negras que trazem também esse olhar, essa sensibilidade, essa vontade política de estar discutindo isso. (psicóloga, 18/08/17).

Porém, penso: é ótimo que se tenha professoras negras que pensem, que discutam, que façam de sua prática um ato político. Mas e se não tivesse, o assunto não viria à tona?

No decorrer da pesquisa descobri que uma mãe negra se incomodou com fala de uma de suas filhas em casa e se dirigiu a um professor, também negro, a fim de superar esta preocupação. Ele, por sua vez, trouxe o tema para as crianças e problematizou, conversou, discutiu, construiu, reconstruiu. Nos cadernos de planejamento também foi possível ver o trabalho acontecendo, os relatos deixados pelas professoras da fala das crianças e a necessidade de investir no tema. O tema, então, está encarnado na pessoa, mas está encarnado na EEI?

Então hoje a escola está muito mais comprometida com essa temática do que já estive, muito mais. Ainda temos muito que avançar (Psicóloga, 18/08/2017).

Concordo que ainda é preciso que se venham os avanços, e isso precisa acontecer em um tempo mais breve. É preciso que ensinem às crianças sobre a África e seus descendentes, que digam a elas, conforme nos indaga a canção.

“Quem foi que fez brasileiro bater tambor de jongo? Quem foi que fez a dor se transformar em som de carnaval, em batucada, em melodia? Que força fez mudar toda tristeza em alegria quando o Brasil resolveu cantar?”⁵³

Inúmeras vezes neste estudo, inclusive na fala das professoras inseridas aqui, foi relatado que as demandas dos grupos são guiadas pelo que trazem as crianças. E considero isso muito bom, ainda mais quando as crianças trazem questões de raça e o professor abrindo o espaço para a problematização. Concordo, então, com fala da diretora quando diz:

Dando espaço para este tipo de coisa acontecer você acaba envolvendo as crianças, permitindo que elas vivenciem coisas fora do padrão, rompendo com estigmas da raça, do tipo de cabelo, das relações sociais até (...) elas poderem olhar para o outro como o diferente que não é o ruim. (Diretora, 31/08/17).

Mas, ao mesmo tempo, considero também que deixar ao acaso da criança trazer a demanda, não é o ideal. Mas o que é o ideal? Como bem diz Manoel de Barros, “para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições”⁵⁴. E a EEI-UFRJ é isso, uma unidade que busca as suas imperfeições.

A escola já está modificada e, com ela, as famílias. Tanto que, no levantamento feito pela psicóloga sobre os temas que os responsáveis pediram para a discussão na roda de conversa que ela tem desenvolvido, o tema étnico-racial é

⁵³ A Letra refere-se à música *Áfrico* de Luciana Mello.

⁵⁴ BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 3ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1996

um dos mais pedidos. Não trouxe esse debate para a pesquisa porque demandaria um tempo que eu não tinha, e a pesquisa não tratava diretamente das famílias. Mas o interesse delas também configura muito desta mudança que a unidade passou, e ainda passa, após a universalização gerada pela Resolução Nº 01, somada à entrada de famílias militantes, uma, inclusive, em que os responsáveis fazem parte do movimento negro.

“Então, o que acontece, tinha uns pais aqui que eles eram muito envolvidos, eram extremamente mobilizados com as questões dos negros, mas já foram embora” (Raquel,5/09/2017).

Acendeu um alerta vermelho: Sim, eles vão embora! E a mobilização deles, vai embora também? O que fica pra EEI?

Penso que a minha entrada na unidade modificou-a, assim como eu saio desta pesquisa modificada. Eu acredito nas marcas que as vivências, experiências, sabores e dissabores do dia a dia deixam na gente. Da mesma forma considero que minha entrada na EEI modificou-a. Não foram poucas as vezes que abordei o assunto com funcionárias que me ouviam, atentas, os porquês da minha pesquisa. Mas, houve um momento em que a Escola falou comigo quase que personificada: “Olha, aqui trabalhamos a questão racial!” Isso se deu num dos últimos dias que estive lá, em que considerei ter ganhado um presente. E esse era o presente: uma boneca negra!

Figura 16 - Boneca negra do Grupo 4



Eu já tinha a notícia que o grupo 4 trabalhava com a temática étnico-racial, mas encontrar esta boneca na sala foi, para mim, como ganhar um presente. Sabia de relatos de atividades em que a construção de bonecas negras foi feita, mas até então não tinha visto nenhuma delas e esta estava ali, como que acenando pra mim enquanto eu passava pelo corredor, me convidando a entrar e fotografá-la, e assim eu fiz. Em seguida fui ao pátio explicar a entrada na sala e parabenizar pela atividade, provocando na professora a vontade de participar da pesquisa.

Atividades como a construção de brinquedos, encenação, jogos dramáticos, contação de histórias, entre outras, permitem a problematização com as crianças de questões que tensionam e conflituam seu cotidiano, tanto na escola como fora dela, e alargam as conversas, os devaneios, aquele “papinho” casual; alargam porque incluem outras vozes, outras experiências, conferindo sentidos outros para a cultura escolar.

Reforço aqui o que eu já disse anteriormente: a tolerância disfarça o conflito. Devemos acolher a criança que sofre após ouvir alguma colocação de outra criança, querendo ter um outro tipo de cabelo, por exemplo; sanar esta dor é fundamental e deve ser feito. Entretanto, a atuação não deve se findar nisso, mas alargar-se na problematização, interpelando as crianças, mostrando que é a diferença que nos torna singulares, empoderados, especiais.

Foi nas últimas visitas à unidade que me deparei com novas imagens expostas nos murais dos corredores da EEI-UFRJ:

Figura 17 - Margens em tons/padrões africanos



Figura 18 - Painel do corredor



Retomo à citação de Silva (2005) que fiz na introdução deste estudo em que demonstra a necessidade de estudar as *africanicades brasileiras*, tomando conhecimento do trabalho dos africanos e seus descendentes na construção do Brasil como nação, e tomar conhecimento destas informações nem sempre consta dos currículos da educação infantil.

Acontece que para enfrentar as questões da raça temos que ter raça; temos que ter raça para olhá-la de frente. E quando falamos de raça é comum esbarrar no racismo que é um tema que dói, que corrói, tanto pra quem estuda quanto pra quem é abordado por aquele que pesquisa e procura as respostas (ou as perguntas) Dá medo de falar algo que pode machucar: “Não coloca meu nome, tenho medo de dizer besteiras”, ouvi de uma das professoras que generosamente quis participar do encontro.

Ocorre que não há nada de errado quando se fala de uma prática que “ainda engatinha”, de uma lei que, embora seja de 2003, ainda não é do conhecimento (e que ainda está longe de ser) dos professores, e isso eu falo pela categoria e não só pelas professoras da EEI-UFRJ. Eu mesma só vim ter conhecimento da referida lei em 2010. Temos aí o Movimento Escola Sem Partido com forte intenção em despossuir a escola de seu ato ético no tocante a problematizar/conflitar questões que são urgentes na nossa sociedade, como as questões étnicas e de gênero, por exemplo.

Munanga (2005) ao referir-se ao trabalho educativo com os estudantes, afirma a fragilidade de preparo de alguns professores, seja pelo conhecimento ou até mesmo pelo preconceito introjetado. Tem ainda aqueles que, mesmo frente à

fala racista de um estudante “faz que não ouve” deixando o momento passar e o tempo curar uma ferida que nunca, jamais se curará naquele que sofreu o racismo. Disse-me Raquel: “Eu tenho muita dificuldade para falar sobre isso. É um tema que eu jamais trabalharia e juro, admiro demais quem trabalha (...) É melhor silenciar para esquecer a dor. Eu sempre fujo disso porque mexe comigo”.

Mas falar sobre isso é essencial! A pesquisa me permitiu perceber que a negritude emerge nas falas das crianças. As questões raciais aparecem principalmente naquelas crianças que se sentem descontentes com alguma característica sua, quase sempre o cabelo. As famílias também aparecem neste estudo, mas diferentes das crianças, não são atores principais, pois aparecem através da preocupação que surge na fala de seus filhos em casa. A demanda trazida por uma mãe ao professor José é prova deste envolvimento da família. A solicitação das famílias pelo tema racismo e educação pelas relações étnico-raciais esteve tão latente no formulário feito pela psicologia para levantar assuntos nas rodas de conversa, que é um outro ponto que comprova o quanto as famílias estão envolvidas com este tema. Penso que esta pesquisa alerta para que outros estudos se debrucem em pensar as famílias e suas questões no contexto da escola.

A EEI-UFRJ está como um bebê: engatinhando no trabalho sobre raça. Tornou-se claro neste estudo que a unidade trabalha conforme a demanda das crianças, em cima dos temas que as crianças trazem. Foi falado também que o tema identidade, que sempre surge em todos os grupos anualmente, auxilia no trabalho com as diferenças, mas nisso eu discordo, porque trabalhar com o nome da criança, o autorretrato, nome da família, endereço da criança é, para mim, um eixo do que seria o trabalho com a identidade. Trabalhar as relações étnico-raciais nesta perspectiva da identidade não é o ideal, já que a questão é muito mais complexa: envolve os contextos históricos e atuais, a cultura nas suas mais diversas dimensões, a legislação, os acontecimentos da sociedade, da comunidade local, da casa, das famílias.

Ao observar as salas, em um primeiro momento, não observei o trabalho étnico-racial. Não que os murais estivessem vazios. Havia muitas produções das crianças, mas nada que levasse a identificar o trabalho envolvendo a problematização étnica. “Só vai aparecer se o grupo estiver trabalhando o tema”, disse-me Beatriz.

A análise dos cadernos de planejamento dos professores me mostrou diversos rastros, em formas pontuais, como já mencionei neste estudo. Penso que as passagens registradas, as falas das crianças, as impressões das atividades expressas nos cadernos demonstravam o olhar interessado e comprometido das professoras o que, muitas vezes, me deixou com curiosidade, um gostinho de querer saber mais. O registro é uma questão conflituosa e frágil na EEI-UFRJ, não só das professoras, mas também da equipe gestora. Já me peguei muitas vezes, durante uma aula, desejando registrar algo de importante que a correria do momento não permitiu. Mas não posso deixar de reconhecer que os registros são essenciais e, sem eles, as informações se perdem, assim com as hist.

A EEI-UFRJ está com seu PPPI em formulação, o que é um ganho, pois uma unidade que vê e revê suas propostas pedagógicas é uma unidade que mantém sempre viva a instituição, fazendo-a dinâmica, modificando os seus projetos de forma a atender integralmente a criança.

“Eu sei pouco da lei, ainda não li ela toda, mas eu sei que ela fala isso, que tem que fazer parte do projeto e na nossa escola eu penso que ainda não faz parte”

(...) por mais que as crianças não digam nada, então se não aparecer uma questão da criança, porque as crianças podem não mostrar isso, né?
(Raquel, 05/09/2017, sic).

Para responder a pergunta feita pela Raquel, em sua fala no final do terceiro capítulo, deixo aqui o meu pensamento: A partir do momento que a questão étnico-racial fizer parte do PPPI, atravessando os projetos da unidade, os temas, as tensões, os debates fluirão por toda e com toda a comunidade.

Termino com as palavras de Nelson Mandela:

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião.

Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa, 2004.

AQUINO, Ligia. Leão De. Professoras de educação infantil e docente. **Revista Teias**; Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

_____. **Infância e diversidade na produção do conhecimento nas unidades universitárias de educação infantil.** PROCIÊNCIA. Relatório das Atividades executadas no Período de Vigência da Bolsa 2012-2015.

_____. PROCIÊNCIA. **Relatório de Atividades Executadas no Período de Vigência da Bolsa 2012-2015.** PROPED. UERJ, 2015.

_____. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. In Abramowicz, Anete e Vanderbroeck, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença.** Campinas. SP: Papyrus, 2013.

ABRAMOWICK, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana.. Educação e diferença: Na direção da Multidão. In Abramowicz, Anete e Vanderbroeck, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença.** Campinas. SP: Papyrus, 2013.

ABRAMOWICZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana.; RODRIGUES, T. A criança negra, uma criança e negra. In **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Coleção Cultura Negra e Identidade, v. 10, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In. BENTO, M. Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, Tatiane Consentino.; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. **A diferença e a diversidade na educação.** Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14/08/2015.

BARROS, Josiane. F. de. **Concepções de infância e formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: desafios e potencialidades na UFEI Creche UFF. 2015.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

BARROS, Josemir Almeida, FERREIRA, N. V. **As Crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao projectos de investigação sobre a infância em Portugal.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 143-162, 2013. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22687>. Acessado em 10/08/2015

BAGGIO, Adriana Tulio. Imagens que pensam, que sonham, que sentem. Uma proposta ousada? **Galaxia São Paulo, Online**, n. 25, p. 211-216, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n25/v13n25a18.pdf>. Acessado em 04/08/17.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (org) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT São Paulo, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192. Acesso em 28/04/17.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. Brasília. MEC. SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2004.

_____. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003.

_____. **Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007.** Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do MIEIB. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2008.

CALADO, Maria de Fátima Alves. **Processo de construção do Regimento Interno da Escola de Educação Infantil.** Monografia (Graduação *Lato Sensu*). Candido Mendes, 2012.

CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo.** Brasília: UNESCO, 2008.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, 30(1), 157-188. Disponível em <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100007> >. Acesso em: 08/07/2016.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações- Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 24-40. Jan-jun. 2005. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2137>>. Acesso em: 16/07/2016.

MÜLLER, Tania Pedroso. **A fotografia como instrumento e objeto de pesquisa: imagens da imprensa e do estado do cotidiano de crianças e adolescentes do serviço de assistência ao menos - SAM (1959- 1961)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

FELIZARDO, Adair; SAMAIN, Etienne. A fotografia como objeto e recurso de memória. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v.3, n.3, p.205-220, 2007. Disponível em file:///C:/Users/Cliente/Downloads/1500-4648-1-PB.pdf. Acesso em 31/10/2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* 48ª ed- Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria: alteridades em questão**. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, V. 6, N. 09, dez. 2002, p. Disponível em <http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>. Acesso em 06/04/17.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11. Ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2006.

LOPES, Isabela Pereira. **A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 CNE/MEC**. Monografia (Pós Graduação lato sensu). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

MEIRELES, Maximiano Martins. Sujeitos(s), representações, discursos e identidade(s) polifônicas(s): entrelaçando conceitos. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade -III SIDIS - Dilemas e desafios na contemporaneidade. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/MEIRELES_MAXIMIANO_MARTINS_DE.pdf.

MENDES, Geoésley José Negreiros; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; CAPUTO, Stela Guedes. Imagens e deslocamentos: fotografias como enunciação de saberes, culturas e afetos. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, N. 01, jan-jun/2016, p. 54-79. Disponível em file:///C:/Users/Cliente/Downloads/43071-180786-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 31/10/2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed- São Paulo: Hucitec, 2010.

_____ (Org.), **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. O que revelam as pesquisas com/sobre crianças na creche sobre o não-dito racista. *In* VI CÍRCULO – **Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 1343 p.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; BULLÉ, Flávia.C. Impactos da institucionalização: um estudo de caso sobre a Resolução nº1 e da Escola de Educação Infantil da UFRJ *in* **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Organizadores José Albio Moreira de Sales [et al.] Fortaleza, Ceará: EdUECE, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil; identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1999.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada- Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____ ; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Col. Para entender. 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

NÓVOA, Antonio. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação. **Correio da educação**, v. 47, p. 1-4, 2004. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf> acesso em 18/04/17.

_____. Professores; Imagens do futuro presente. **Educa**. Lisboa, 2009. Disponível em <https://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro> acessado em 28/04/17 acesso em 28/04/17.

OLIVEIRA, Leunice Martins. **Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

KOHAN, Walter Omar. **O Mestre inventor Simón Rodríguez**. Tradução Hélia Freitas. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. -- Coleção Educação

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

PEREIRA, Olga. A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14101/8747> acesso em 09/05/2017.

PINTO, Luís Aguiar da Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança**. 2a . edição. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

RODRIGUES, Ana Lucia de Mello (et. al). **Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira: 60 anos**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban. Brasília, 20 a 22 de setembro de 2005. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br>. Acesso em 31/10/2017.

_____. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infância e relações sociais. In BENTO, Maria Aparecida Silva (org) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT- 2011.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 58-65, 2013. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814>>. Acesso em: 06/07/2016.

RUFINO, Luiz; PASSOS, Mailsa. Sobre educação, narrativas e ecologias de saberes. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 6, n. 11, Jan./Jun.2014. Disponível em <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1329> >. Acesso em:08/07/2016.

SANTOS, Silva Karla B. M. M. dos. O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/14150-25504-1-PB.pdf> . Acesso em 06/04/17.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

_____. Imaginário e culturas da Infância. 2003. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf acesso em 22/08/17.

_____. **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais**. Editora Vozes, Gouvea, Maria Cristina Soares de, Petrópolis/RJ, 2009.SAVELI, E. de

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andreia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Quase toda pessoa branca é racista, mesmo que não queira*. Depoimento. [17/03/2015]. Entrevista concedida a José Tadeu Arantes- Agência FAPESP. Disponível em <https://www.ceert.org.br/noticias/direitos->

humanos/6496/quase-toda-pessoa-branca-e-racista-mesmo-que-nao-queira-diz-psicologa-com-tese-sobre-branquitude. Acesso em 31/10/2017.

SILVA, Petronilha. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. *In* MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Avaliação do programa “A cor da cultura”**. Disponível em http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Avaliacao_do_programa_A_Cor_da_Cultura.pdf. Acesso em 31/10/2017.

SOUZA, M. M. N. e NEIRA, M. G. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e práticas corporais no currículo da educação infantil *In* GOBBI, M. A. e NASCIMENTO, M.L.B. (orgs). Educação e diversidade cultural: desafios para estudos da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

SOUZA, Yvone C. de. **CRIANÇAS NEGRAS: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

APÊNDICE A - Referências bibliográficas citadas nos quadros 1 e 2

ABRAMOWICK, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, Raça e Paparicação. **Educação em Revista**. 26 no.2 Belo Horizonte Aug. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010. Acesso em 02/11/2017

ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação infantil e relações raciais: possibilidades metodológicas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 415-427, nov./dez. 2015.

ARAUJO, Iolanda. **O lugar da Educação Infantil na Universidade**: Memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado), UFRRJ, 2015.

ARAUJO, Marlene. Educação na infância e relações étnico-raciais; inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 450-481, nov./dez. 2015. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2045/1637>. Acesso em 02/11/2017.

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832/24739>. Acesso em 02/11/2017.

BULLÉ, Flávia C. **Impactos da Institucionalização: um olhar através de encontros**. Dissertação (Mestrado) UFRRJ, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SANTIN, Adônis. Institucionalização do racismo; algumas reflexões a partir de contextos de creche. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 537-565, 2015. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1088/422>. Acesso em 02/11/2017

CALADO, Maria de Fátima Alves. **Processo de construção do Regimento Interno da Escola de Educação Infantil**. Monografia (Graduação *Lato Sensu*). Candido Mendes, 2012.

COSTA, Zora Yonara Torres. Eu menina negra – reflexões pós-simpósio ser negra. **Revista EIXO**, Brasília - DF, v.3 n.1, Janeiro – Junho de 2014. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/118/61>. Acesso em 02/11/2017

CHISTÉ, Tania Mota. **Aqui é a minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatuba/ES.** Dissertação de Mestrado (strictu Sensu). UFES. 2012. Disponível <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6098> acessado em 02/11/2017

FRANCIS, Vèronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis (tradução). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 115-159, 2015.

FREITAS, Taís Pereira. **Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação.** Tese de Doutorado. Unesp, 2015.

LEAL, Mariana de Barros. Narração de mitologias afro-brasileiras na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática. **Revista SPAGESP** vol.13 no.1 Ribeirão Preto 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702012000100008, acessado em 02/11/2017.

LIMA, Ellen de Souza. **Percepções de Infância de crianças negras por professoras de educação infantil.** Dissertação de Mestrado (latu sensu). UFSCar. 2012. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627?show=full> acessado em 02/11/2017.

LIVEIRA, Claudia Marques. **Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo- MG.** Dissertação de Mestrado (Stricto Sensu), UFMG, 2011.

LOPES, Isabela Pereira. **A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 CNE/MEC.** Monografia (Pós Graduação lato sensu). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **O Acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEl'S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado (Strictu Sensu) UFRJ, 2014.

_____; VIEIRA, José Jairo. **A Escola De Educação Infantil da UFRJ Frente à Resolução Nº 1 DO CNE/MEC.** 2013.

PASSOS, Joana Célia. Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, UFSC, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2012n26p1>. Acesso em 02/11/2017

PEREIRA, Helder Rodrigues. A Crise na cultura pós-moderna. *Mental* - Ano 2 - n. 2 - Barbacena - jun. 2004 - p. 87-98. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em 02/11/2017

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, 2013, vol.43, n.148, pp.44-75. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 02/11/2017

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.115, pp.65-100. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt acessado em 02/11/2017

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1118/418>. Acesso em 02/11/2017

_____. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 129-153, Abril-Junho 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00129.pdf>. Acesso em 02/11/2017

SILVA, Caroline Felipe Jango. "**Aqui tem racismo!**" Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. Dissertação de Mestrado (Latu Sensu). Unicamp, 2012. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6098> acessado em 02/11/2017

_____. As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 323-341, nov./dez. 2015. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1990/1630> Acesso em 02/11/2017

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, ISSN-e 2027-1182, Vol. 3, Nº. 6, 2011, págs. 413-431. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434531>. Acessado em 02/11/2017

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. Tese de doutorado. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/15994>, acessado em 02/11/2017

_____. Um corpo negado: a importância da educação-infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 366-383, nov./dez. 2015

APÊNDICE B - Termo de autorização institucional

PESQUISA: NEGRITUDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EEI-UFRJ.
ESTUDO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA UFRJ.

Responsável: Paulina de Almeida Martins Miceli

Eu, _____ (nome legível),
responsável pela Instituição _____ (nome
legível da instituição), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e
concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a
qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos
revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a
esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição.
Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta
autorização, bem como os participantes também não o receberão.

Rio de Janeiro,

Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer
informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Paulina de Almeida Martins Miceli, e-mail: paulina_miceli@yahoo.com.br, tel: 98086-
3338. Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato
com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em
Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar-
Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180.

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

O presente estudo destina-se à pesquisa de mestrado de Paulina de Almeida Martins Miceli, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), integrado à investigação: *Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo das Relações Etnicorraciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ*, coordenada pela Profa. Ligia Maria M. L. Leão de Aquino.

Este estudo tem por objetivo analisar as formas pelas quais as relações etnicorraciais se dão no espaço-tempo da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Este estudo contará com a análise de documentos da unidade, entrevista semi-estruturada e rodas de conversa com os professores, professoras, técnicos em assuntos educacionais que estejam atuando com as crianças, com gravação de áudio mediante autorização da/as pessoas a serem entrevistada/as ou participarem da roda de conversa. Desta forma, lhe convidamos para participação voluntária com a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas para fins acadêmicos e científicos, com os nomes dos participantes preservados.

A mestranda está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha sobre a pesquisa e seu desenvolvimento e, desde já, agradece a sua disponibilidade e atenção. A orientadora nesta dissertação é a Professora dr^a Ligia Maria M. L. Leão de Aquino e o telefone para contato da UERJ é: (21) 2334-0467.

Confirmo o meu desejo em participar da pesquisa.

Autorizo a gravação dos diálogos em áudio: () sim () não

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Pesquisadora: Paulina de Almeida Martins Miceli

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE D – E-mails enviados

E-mail enviado ao professor da escola

Assunto:Re: Pesquisa

De:baraoedmilson@gmail.com

Para:paulina_miceli@yahoo.com.br

Data:quarta-feira, 2 de agosto de 2017 00:31:50 BRT

Olá, espero que ajude! Corrige ai os erros... kkk

Inclui um texto que apresenta um relato de experiência...

bj

Em 1 de agosto de 2017 21:24, Paulina Miceli <paulina_miceli@yahoo.com.br> escreveu:

Olá Edmilson, boa noite!!!

Eu adoraria te encontrar e poder fazer estas perguntas pessoalmente, mas estou sem tempo.

Estou no aguardo das meninas da creche para marcar um dia, mas prefiro ir adiantando com você do que esperar esta data.

Você poderia me ajudar respondendo estas perguntas?

A) Seu nome aparece algumas vezes nos planejamentos fazendo atividades sobre consciência negra com as crianças. Estas atividades foram iniciativas suas? O que te motivou a fazer estas atividades?

b) Como estas atividades aconteciam ?

c)Como se deu a aceitação das crianças nestas atividades ? Elas trouxeram novas demandas? Como você encaminhou as atividades após as impressões trazidas por elas?

d) Como suas atividades ecoaram, entre as colegas da EEI-UFRJ, seja nos planejamentos, nas formações, nas conversas nos corredores, no cotidiano da creche?

Desde já eu agradeço a sua disponibilidade e atenção!!!

Paulina

"Fazer o bem sempre, o bem a todos, o mal nunca a ninguém"
(Dom Orione)

E-mail enviado ao professor António Nóvoa

Assunto: Re: permissão em pesquisa

De: novoa@reitoria.ulisboa.pt

Para: paulina_miceli@yahoo.com.br

Data: segunda-feira, 11 de setembro de 2017 11:33:17 BRT

Claro que sim.

Um abraço

António Nóvoa

De: Paulina Miceli <paulina_miceli@yahoo.com.br>

Enviado: segunda-feira, 11 de setembro de 2017 15 :29

Para: António Manuel Seixas Sampaio Da Nóvoa

Assunto: permissão em pesquisa

Olá professor António Nóvoa, bom dia!!!

Eu estive na Escola de Educação Infantil da UFRJ em Abril, no dia em que o senhor fez uma conversa por lá e, como estou fazendo minha dissertação de mestrado, desejo pedir autorização ao senhor para usar as suas palavras em minha escrita.

Eu estudo a educação para a relação étnico- racial e abordei um pouco da formação do professor, trazendo as leituras que fiz do senhor e desejo utilizar fragmentos de sua fala durante a conversa com as professoras da EEI-UFRJ.

O senhor permite que eu utilize?

Desde já obrigada por sua atenção,

Paulina Miceli

"Fazer o bem sempre, o bem a todos, o mal nunca a ninguém"

(Dom Orione)

ANEXO A - Resolução nº 1, de 10 de março 2011 (*)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 10 DE MARÇO 2011 (*)

Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “a” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no art.32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 28 de fevereiro de 2011, resolve:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;

II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;

III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;

IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;

V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;

VI – garantir o direito à formação profissional continuada;

VII – assegurar piso salarial profissional; e

VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. Unidades educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal, mantidas e administradas, mediante convênio, por pessoa física ou jurídica de direito privado, tais como cooperativas, associações, sindicatos ou similares, caracterizam-se como estabelecimentos privados e integram o respectivo sistema de ensino municipal, estadual ou do Distrito Federal e, portanto, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação do respectivo sistema.

(*) Resolução CNE/CEB 1/2011, Diário da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p.10.

Art. 2º Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que:

I – considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009);

II – apresente os fins e objetivos da unidade educacional;

III – explicita uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; (*) Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

IV – considere as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere;

V – especifique seu regime de funcionamento, parcial ou integral;

VI – descreva o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes;

VII – relacione os recursos humanos da unidade;

VIII – aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;

IX – indique a razão professor/criança existente ou prevista;

X – descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e

XII – descreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, sendo que os processos de avaliação não têm a finalidade de promoção.

Art. 3º O projeto pedagógico de que trata o artigo anterior deve ainda especificar:

I – a forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes e etapas; e

II – os critérios e a periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação.

Art. 4º O funcionamento dessas unidades de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, devendo a permanência da criança em jornada parcial ter duração mínima de 4 (quatro) horas e a jornada em tempo integral ter duração mínima de 7 (sete) horas.

Art. 5º O espaço físico previsto para abrigar a unidade de Educação Infantil deverá adequar-se à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Art. 6º Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da unidade educacional e conter uma estrutura básica que contemple a faixa etária atendida e as crianças com deficiências, compostos por:

I – espaço para recepção;

II – salas para os serviços administrativos e pedagógicos e salas para professores;

III – salas ventiladas e iluminadas para as atividades das crianças, com mobiliários e equipamentos adequados, além de visão para o espaço externo;

IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;

V – instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas, quer para as crianças, quer para os adultos;

VI – berçário, se for o caso, provido de berços individuais e com área livre para movimentação das crianças, além de local para a amamentação, higienização e banho de sol das crianças;

VII – área coberta para as atividades externas com as crianças, compatível com a capacidade de atendimento por turno da unidade educacional.

Art. 7º A gestão da unidade educacional e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal.

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Art. 9º As unidades educacionais de que trata esta Resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas.

Art. 10. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO