



ALYSSON DOS ANJOS SILVA

**QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM
UM MUNICÍPIO NO SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS - MG
2022**

ALYSSON DOS ANJOS SILVA

**QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SABERES E
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM UM MUNICÍPIO NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS-MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Alysson dos Anjos.

Questões étnico-raciais na educação infantil: entre saberes e
experiências de professoras em um município no sul de minas
gerais / Alysson dos Anjos Silva. - 2022.

129 p.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Desigualdade étnico-raciais. 2. Educação Infantil. 3. Saberes
Docentes. 4. Práticas Pedagógicas. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves
dos. II. Título.

ALYSSON DOS ANJOS SILVA

**QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SABERES E
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM UM MUNICÍPIO NO SUL DE MINAS GERAIS**

**ETHNIC-RACIAL ISSUES IN CHILD EDUCATION: BETWEEN TEACHERS
KNOWLEDGE AND EXPERIENCES IN A MUNICIPALITY IN THE SOUTH OF MINAS
GERAIS**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 04/03/2022

Prof. Dr. Fábio P. G. dos Reis – UFLA

Prof. Dr. Kleber Tuxen Carneiro Azevedo – UFLA

Prof. Dr. Cláudio Márcio Oliveira – UFMG


Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Professor no Departamento de Educação Física
Universidade Federal de Lavras
Professor Associado
Fabio Pinto Gonçalves dos Reis

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS - MG
2022**

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus, por me possibilitar chegar até esse espaço de formação que muito tenho sonhado.

À Universidade Federal de Lavras e os projetos de ensino, pesquisa e extensão que fizeram com que meus primeiros contatos com o espaço acadêmico fossem possíveis.

Ao professor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, por todos os momentos formativos que antecedem ao mestrado e também pela orientação de mestrado. Sua bondade e generosidade desde os primeiros contatos na graduação, são elementos que me motivam a continuar trilhando o caminho da educação.

Ao professor Kleber Tüxen Carneiro, pelo aceite em participar como avaliador desse trabalho, mas também pelas contribuições no ambiente acadêmico e conselhos de vida. Obrigado professor por cada conversa, conselho e principalmente as possibilidades formativas como a participação do grupo de estudos GEFORDEF.

Ao professor Cláudio Marcio de Oliveira, por aceitar em participar ser avaliador do presente trabalho. Sendo um pessoal muito especial que tenho muito carinho e admiração, estando sempre disposto a ajudar e sendo um dos maiores responsáveis por influenciar-me no caminho da ação docente dentro e fora do contexto escolar. Obrigado por abrir apresentar e permitir ter acesso a espaços de formação como congressos, grupos de pesquisa e estudo.

Aos professores e professoras, que tive contato desde a educação infantil ao ensino médio na Escola Estadual Dora Matarazzo

Aos professores da UFLA, por compartilhar de conhecimentos, contribuições imprescindíveis para a construção dessa pesquisa, em especial aos docentes Alessandro Bruzi, Elaine Frade, Raoni Machado e André Zambalde.

Aos meus pais, Antônio e Rosária, a minhas irmãs Valdirene e Valéria, meus sobrinhos Caio, Otávio, Gabriel e também a minha companheira Maria Luiza. Por acreditarem em mim, mas acima de tudo na Educação e que muda vidas.

Aos meus amigos Álex Jhow, Diego de lambari, Paulo da Janu, Bruno da Edina, Karla, Andreoli, Rodrigo, Angélica, Isabel, Leticia, Luciane, Gustavão, Batatão e mais recentemente a minha coordenadora Natalia. Pelos companheirismos e amizades nesses momentos de pandêmicos

Cada uma dessas pessoas citadas, merecem ser enaltecidas, pois foram com toda certeza pilares importantíssimos em minha vida e fortes influências para que eu chegasse a esse momento. **MUITO OBRIGADO!**

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como as professoras de Educação infantil de município do Sul de Minas Gerais compreendem, desenvolvem práticas e possuem saberes acerca das desigualdades étnico-raciais. Para me aproximar dessas questões, investiguei de maneira mais específica o que as professoras pesquisadas sabem a respeito do trabalho com essa questão no contexto educativo e qual relevância atribuem a isso. Além disso, perscrutei se as docentes já desenvolveram alguma intervenção sistematizada relativa ao tema, se encontraram desafios e quais as possíveis experiências exitosas. Para tanto, pautei-me metodologicamente nas entrevistas-narrativas tendo em vista que acesso as experiências de subjetividade dos sujeitos pesquisados. Diante disso, pesquisar a temática étnico-racial no contexto escolar, pode se justificar pela existência de legislações que representam uma concepção de educação comprometida com o negro e a negra brasileira e os saberes socioculturais quais todos devem ter acesso, oriundos desses sujeitos que marcam nossa história e construção do país. A Lei 10.639/2003, por sua vez, diz da obrigatoriedade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a Cultura e História Afro-brasileira e Africana em toda educação básica (BRASIL, 2003). Assim como a importância do reconhecimento legal, que legitima o saber das produções dos negros e negras em nossa sociedade, autores e autoras como Cavalleiro (2009), Munanga (2005) e Gomes (2014) apresentam caminhos e possibilidades para construirmos uma educação antirracista que contribua para uma imagem positiva da negritude desde a infância. Por fim, esperamos ter contribuído para o debate, de modo que o trabalho sistematizado com o tema étnico-racial seja efetivamente desenvolvido nas instituições educativas investigadas.

Palavras chave: Desigualdade étnico-raciais. Educação Infantil. Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to understand how early childhood teachers in a municipality in the south of Minas Gerais understand, develop practices and have knowledge about ethnic-racial inequalities. To approach these issues, I investigated more specifically what the surveyed teachers know about working with this issue in the educational context and what relevance they attribute to it. In addition, I investigated whether the teachers have already developed some systematic intervention on the subject, whether they have encountered challenges and what are the possible successful experiences. To this end, I was methodologically guided by the interviews-narratives, in order to access the subjectivity experiences of the researched subjects. In view of this, researching the ethnic-racial theme in the school context can be justified by the existence of laws that represent a conception of education committed to black and black Brazilian women and the sociocultural knowledge that everyone should have access to, coming from these subjects that mark our history and construction of the country. Law 10,639/2003, in turn, says that the development of pedagogical practices that contemplate Afro-Brazilian and African Culture and History in all basic education is mandatory (BRASIL, 2003). As well as the importance of legal recognition, which legitimizes the knowledge of the productions of black men and women in our society, authors such as Cavalleiro (2009), Munanga (2005) and Gomes (2014) present ways and possibilities for us to build an anti-racist education that contribute to a positive image of blackness from childhood. Finally, we hope to have contributed to the debate, so that the systematized work with the ethnic-racial theme is effectively developed in the investigated educational institutions.

Keywords: Ethnic-racial inequality. Child education. Teaching Knowledge. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Jogando basquete na adolescência	14
Figura 2- Jogando basquete na atualidade.....	14
Figura 3- Experiência da oficina como cuidar do meu cabelo crespo.....	18
Figura 4- Esportes não convencionais no CRAS.....	18
Figura 5 - Aula de capoeira na Escola Estadual Dora Matarazzo.....	18
Figura 6- Construção de personagens negros/as.....	19
Figura 7- Oficina de dança no CRAS.....	19
Figura 8- Dimensões do racismo	66
Figura 9 – Interseccionalidade ou eitos de subordinação	84
Figura 10 - Capa da obra: Menina bonita de laço de fita.....	102
Figura 11- Desfecho da obra Menina bonita do laço de fita.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados das Professoras Entrevistadas	33
Tabela 2 - Dados das escolas das professoras entrevistadas.....	37
Tabela 3 - Dissertações e teses mapeadas (2010-2020).....	41
Tabela 4 - Dissertações e teses: Identidade étnico-racial de crianças negras na Educação Infantil.....	42
Tabela 5 - Concepções e práticas pedagógicas sobre a questão étnico-racial.....	46
Tabela 6 - Formação continuada: possibilidades e demandas.....	49
Tabela 7 - Currículo e diversidade étnico-racial na Educação Infantil.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Roteiro das entrevistas.....	34
Quadro 2- Eixos potenciais na obra menina bonita com laça de fita.....	105

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CRAS	Centro de Referência a Assistência social
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	MINHA APRESENTAÇÃO COMO PESQUISADOR NEGRO.....	13
2	INTRODUÇÃO.....	20
2.1	Percursos metodológicos	26
3	UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
3.1	As identidades étnico-raciais de crianças negras na Educação Infantil	41
3.2	Concepções, práticas pedagógicas de professores e/ou agentes educacionais e as suas percepções sobre a temática étnico-racial na Educação Infantil	45
3.3	As questões étnico-raciais na formação de professores da Educação Infantil	49
3.4	O currículo e as diversidades étnico-racial na Educação Infantil	52
4	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: entrelaçando o olhar das professoras com as questões étnico-raciais.....	54
5	O (NÃO) LUGAR DAS PROFESSORAS NO ENFRENTAMENTO DAS TENSÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	74
6	ALGUMAS PRÁTICAS CURRICULARES SISTEMATIZADAS EM TORNO DAS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS.....	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	114

1 MINHA APRESENTAÇÃO COMO PESQUISADOR NEGRO

Sou Negro meus avós foram queimados pelo sol da África minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs. Contaram-me que meus avós vieram de Loanda como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho novo e fundaram o primeiro Maracatu. [...] Na minh'alma ficou o samba, o batuque, o bamboleio e o desejo de libertação.

Solano Trindade (1997)

A poesia de Solano Trindade, que mais parece uma oração, para mim é um ponto de partida, uma de minhas motivações em seguir com a vida de luta, resistência e existir. Digo isso porque na construção do estudo em tela reencontrei minhas raízes em cada menção referente ao povo negro, o que denota uma oportunidade formativa que transcendeu aos muros da academia. Por isso, dou início a esta dissertação prestando reverência aos meus ancestrais, negros e negras, que por meio de uma profícua militância libertária, dentre muitas formas de expressão artística e cultural, contribuíram à construção das identidades negras circulantes, de igual modo à minha, motivo pelo qual me reconheço como negro.

Nascido e criado no interior de Minas Gérias, sempre estudei em escolas públicas e quando comecei a me deparar com algumas barreiras segundo as quais os negros e negras se deparam em suas vidas, pensei que tal experiência era pontual e personificada, ou seja, dizia respeito somente a mim. O primeiro obstáculo que enfrentei foi aceitar meu próprio corpo, em especial o cabelo, pois no ambiente escolar (contraditoriamente) tinha que me enquadrar em certos padrões estéticos de pessoas brancas.

Sobre o assunto, Nilma Lino Gomes (2002, p. 45) nos chama atenção, uma vez que a “escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro dela é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”. Lembro-me como se fosse hoje da não aceitação que tinha referente ao meu cabelo, por efeito o cortava muito curto, o que me distanciava dos “padrões” apresentados pelas mídias e representações culturais ao final dos anos de 1990 e início dos 2000. Isso incidiu na proliferação de muitos apelidos ofensivos relacionados à minha estética, desde à educação infantil até o início do ensino fundamental.

Muitas são as experiências que marcaram meu reconhecimento como sujeito negro até a chegada ao tema do trabalho em questão, mas, para tanto, é preciso voltar anos atrás visando narrar uma das vivências pela qual passei envolvendo o basquete, em

razão de ser a primeira que guardo na memória afetiva. Recordo-me, portanto, de uma situação em que o empoderamento, a negritude e o cabelo crespo se fizeram presentes na minha história e, notadamente, o fato de estar imerso na cultura esportiva concernente ao basquete, contribuiu significativamente me fortalecer. Quer dizer, naquele momento a prática esportiva me ajudou a construir uma postura crítica no que se refere ao lugar da população negra no Brasil, sobretudo, quando me envolvi com o basquete de rua.

Figura 1- Jogando basquete na adolescência



Fonte: Do autor (2022)

Figura 2- Jogando basquete na atualidade



Fonte: Do autor (2022)

Nesse contexto, quando tinha doze anos de idade a conversa com um colega contribuiu para que eu rompesse com o ciclo de ofensas na escola, ao identificar a semelhança entre meu corte de cabelo e de um jogador profissional de basquete, nada mais, nada menos do que Michael Jordan. Tal narrativa foi tão forte e penetrante, que despertou a curiosidade em saber mais sobre àquela modalidade, o que me motivou a praticá-la com afinco e dedicação até o final do ensino médio. Por esse motivo, o contato com o basquete e muitas outras atividades¹, vale dizer, oportunizadas por meio de projetos sociais e espaços de lazer gratuitos, favoreceram reconhecer minha ancestralidade. Fiquei tanto tempo sem ver sentido e significado em praticar tal manifestação corporal, até o momento no qual pude me identificar com pessoas negras ganharam destaque no cenário esportivo norte-americano. De acordo com Gomes (2002), por meio da representação os negros e negras podem construir uma identidade que permita resistir ao sistema opressor e racista que são apresentados aos mesmos.

Outras experiências culturais em minha jornada de vida também fortaleceram minha identidade negra, seja no encontro com o samba, no pagode, escutando rap e hip-

¹ Também tive grande contato com taekwondo, break dance e futebol.

hop. As culturas negras fortalecem minhas raízes, dado que ampliam à compreensão da boniteza e importância da africanidade na sociedade brasileira que, na maioria das vezes, é invisibilizada pelas representações hegemônicas.

Esse envolvimento com as práticas esportivas e culturais exerceu enorme influência na minha escolha do curso de Educação Física na época do vestibular, porém, houve um acontecimento em especial que me afetou tanto ao ponto de querer ser Professor e, assim, optar pela licenciatura. Cabe destacar essa passagem em minha vida, pois foram as oportunidades que minha irmã Valdirene das Graças me deu, que me possibilitaram acesso ao cenário escolar em razão dela ser professora do município. Ao acompanhá-la pude observar as intervenções com os jovens e o seu amor pela profissão, visto que tal dedicação me fez ficar encantado pelo “chão da escola”. Por efeito acabei optando pela licenciatura ao invés do bacharelado em Educação Física.

Mesmo já ter escolhido concorrer a uma vaga no curso de licenciatura, cabe assinalar que fui motivado por meus familiares e professores a prestar o processo seletivo para o Ensino Superior na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ser aluno negro e ter sempre estudado em escolas públicas, possibilitou-me ser contemplado pela lei nº 12.711, legislação essa que é resultante das lutas das classes trabalhadoras, como também da vontade política de um governo comprometido à época com as minorias e a transformação social por meio da educação. A lei mencionada reserva vagas para alunos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas no Ensino Superior (BRASIL, 2012), possibilitou-me por mérito a aprovação no curso de Educação Física da mencionada instituição.

Ao iniciar a graduação fiquei entusiasmado pelas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão que a Universidade oferece, além toda a sua estrutura física e capital simbólico que representa aos moradores de Lavras-MG e região. Contudo, foi a oportunidade de conhecer o Professor Cláudio Marcio de Oliveira que mudou minha vida totalmente, uma vez que caminhamos por diferentes espaços de formação os quais tivemos acesso juntos, e que me possibilitaram descobertas acerca da Educação Física escolar. Meu primeiro contato com Professor Cláudio foi em sua disciplina ‘Epistemologia da Educação Física’, durante a qual fui sendo desestabilizado epistemologicamente por meio de concepções pautadas em uma perspectiva crítica da área, o que contribuiu para desconstruir as percepções limitadas que tinha a respeito das práticas esportivas. Lembro-me de nossas primeiras aulas quando a problematização do corpo (negro) começou a ser abordada, o professor engendrou palavras tão consistentes e

fundamentadas que pareciam até ser direcionadas apenas a mim. Nesse sentido, as inquietações surgidas me fizeram solicitar um encontro com o Cláudio fora dos espaços-tempo das aulas, como resultado dessa interação ele me convidou para participar do núcleo de estudos ‘Corpo, Cidade e Práticas Sociais’ (CIVITAS).

Como membro do CIVITAS, tive a oportunidade de me inserir no universo das pesquisas acadêmicas, o que me possibilitou estudar autores como Juarez Dayrell (2007) e Henry Lefebvre (2006). Aportes fundamentais para que eu constituísse uma concepção crítica sobre as cidades e as sociabilidades que as juventudes produzem em diferentes contextos. Tal olhar crítico foi potencializado pela realização de uma pesquisa de campo baseada na etnografia, conforme a obra de Elsie Rockwell (2009), permitiu-me entrelaçar às discussões teóricas com as realidades observadas.

A formação oportunizada pelo CIVITAS de ir à campo foi importante, na medida em que me colocou em suspeição a respeito de como operar com os saberes que estava adquirindo e confrontá-los no ambiente escolar? Foi, então, que tive oportunidade de participar em dois projetos distintos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo um referente ao campo da Educação Física e a outro nomeado como interdisciplinar, pois contemplava quase todas as licenciaturas da UFLA. Integrar o PIBID do curso de Educação Física contribuiu à minha formação no que se refere à compressão mais específica e crítica da área, sobretudo por poder ir às instituições e atuar como docente, além das leituras e dos debates realizados. Lembro-me que a obra de Francisco Eduardo Caparroz e Valter Brach (2007) “O tempo e o Lugar de uma didática da educação física”, marcou-me no sentido de repensar meu lugar enquanto futuro professor e a responsabilidade que teria de assumir com o trabalho pedagógico, por meio de uma didática compromissada. Segundo os autores:

Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu saber-fazer didático-pedagógico não está dado a priori e sim em um contínuo processo de (re) construção. Construir um modo de atuar que seja sempre seguro não se pode garantir e a insistência em estabelecer um *modus operandi* padrão, à base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela (CAPARROZ, BRACH, 2007, p. 33).

Depois de lograr êxito no processo seletivo do PIBID Interdisciplinar, pude trabalhar com alunos de várias licenciaturas, desenvolvendo planejamentos e estratégias didáticas que entremeassem as diferentes áreas do saber. Foram muitas as aprendizagens

que adquiri ao participar desses dois subprojetos do PIBID na escola, mas seria incoerente não destacar a proposta na qual tematizei a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O grupo de pibidianos, motivados pela lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), organizou uma ação pedagógica interdisciplinar que ocorreu em uma escola de Lavras-MG. Experiência essa envolveu alunos do ensino fundamental de sextos e sétimos anos, que apesar dos enormes desafios, também foi um ponto de encontro. Para além de planejar intervenções referentes à cultura negra, encontrei-me representado na mencionada dinâmica pedagógica, tanto pelas minhas ações junto aos colegas quanto pelos dizeres dos estudantes.

Nessa mediação, assumi o papel de problematizador do corpo negro estimulando meninos e meninas produzirem narrativas sobre seus corpos, mais precisamente acerca dos cabelos. Foram vários aspectos abordados, que variaram desde a conceituação do que são as culturas Africanas e Afro-brasileiras até o conhecimento de expressões artísticas diversas, sempre utilizando filmes e recursos tecnológicos diversos. Permaneci atuando no programa PIBID interdisciplinar até a sua finalização no ano de 2016.

Próximo ao final de minha graduação, aproximei-me do Professor Fabio Pinto Gonçalves dos Reis e participei voluntariamente do seu projeto de extensão intitulado de ‘Oficina do Esporte Escolar’, razão pela qual ele me assumiu posteriormente como orientador de muitos trabalhos, projetos e propostas, dentre as quais destaco o TCC. Ao expor para o mencionado professor o desejo de realizar uma pesquisa de campo, sugeri que o projeto de extensão fosse o *lócus* de produção do material empírico para o estudo final da graduação.

Logo, a investigação buscou inserir e tematizar o esporte ‘ressignificado’ na realidade de crianças e adolescentes no interior de um projeto social, o Centro de Referência a Assistência Social (CRAS) do município de Lavras-MG. Tivemos como objetivo problematizar os esportes não-convencionais com as crianças e jovens partindo da construção de materiais alternativos. Amparados pelas contribuições de Freire e Scaglia (2003), Scaglia e Souza (2004) e Vago (1996), desenvolvemos um estudo aplicado que nos possibilitou refletir a respeito da necessidade de diversificação dos conteúdos na Educação Física. A ideia era ampliar a ação pedagógica com os conteúdos não-convencionais, mas, em especial, isso acabou despertando uma atenção especial e sensível às crianças pequenas, visto que representavam o maior número de participantes do projeto.

Em síntese, essas experiências formativas me possibilitaram acesso ao conhecimento mais apurado, tais como as desenvolvidas no PIBID, no núcleo de estudos CIVITAS e no projeto de extensão Oficina do Esporte Escolar. Ademais, esses espaços-tempos formativos me oportunizaram participar de congressos como ouvinte, expositor e organizador, o que engendrou interações com sujeitos de outras instituições. Vale enfatizar que isso foi crucial após a finalização do curso de licenciatura para que eu conseguisse me inserir no mundo do trabalho, em um projeto social como Professor Oficineiro e, assim, atuar efetivamente como docente.

Figura 3- Experiência da oficina como cuidar do meu cabelo crespo



Fonte: Do autor (2022)

Figura 4 - Esportes não-convencionais no CRAS



Fonte: Do autor (2022)

Figura 5 - Aula de capoeira na Escola Estadual Dora Matarazzo



Fonte: Do autor (2022)

Esse contexto me fez refletir cotidianamente sobre a prática pedagógica que desenvolvi, dentre elas às que diziam respeito às infâncias e a negritude. Explicando

melhor: em algumas intervenções arrisquei tematizar as culturas Africanas com as crianças pequenas por meio de jogos, brincadeiras e artes plásticas. Diante disso, fiquei estupefato diante das narrativas produzidas pelas crianças sobre seus corpos, pois o meu grande questionamento era: como crianças ainda tão pequenas já traziam marcas da cultura racista e opressora?

Figura 6- Construção de personagens negros/as



Fonte: Do autor (2022)

Figura 7- Oficina de dança no CRAS



Fonte: Do autor (2022)

Esse acúmulo de questionamentos me fez procurar respostas mais uma vez no espaço acadêmico, razão pela qual resolvi frequentar (como ‘aluno especial’) a disciplina ‘Escola, Currículo e Diversidade Cultural’ do Mestrado em Educação da UFLA, em 2019. Tal disciplina, ofertada pelos professores Kleber Tüxen e Fábio Reis, propiciou-me pautar determinadas problemáticas que se alinhavam ao contexto educacional qual eu atuava. Por conta desse espaço de formação, aproximei-me das obras de Munanga (2004), Dayrell (1996) e Tadeu (2016), o que favoreceu a construção de um olhar crítico para com o currículo, as desigualdades étnico-raciais e os espaços educacionais. Após cursá-la, prestei o processo seletivo e fui aprovado no Programa de Mestrado com o intuito de estudar uma temática que dialogasse com a formação de professores atuantes na educação (antirracista) de crianças.

Em 2020, ao ingressar no mestrado tive a honra de escolher como orientador o professor Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, por efeito acabei me vinculando ao Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF) que o mesmo coordena. Cabe destacar que os encontros com o grupo de estudos potencializaram minha dissertação em termos teórico-metodológicos. Subsidiado, então, por minha história de vida e acadêmica, as temáticas em torno das infâncias, da negritude

e da docência são os pontos de partida do estudo em tela. Assim, ao entremear esses temas delineamos a pergunta direcionadora dessa pesquisa, a saber: quais os saberes, práticas e dilemas relacionados a questão étnico-racial de professoras atuantes na Educação Infantil em um município no Sul de Minas Gerais?

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as professoras de Educação Infantil compreendem, desenvolvem práticas e possuem saberes acerca das desigualdades étnico-raciais. Para me aproximar dessas questões, investiguei de maneira específica o que as professoras sabem à respeito do trabalho com essa questão no contexto educativo e qual relevância atribuem à isso. Além disso, perscrutei se as docentes já desenvolveram alguma intervenção sistematizada relativa ao tema, se encontraram desafios e quais as possíveis experiências exitosas.

Diante dos objetivos explicitados, Conforme Kabenguele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006), um trabalho que busca problematizar as desigualdades étnico-raciais no interior do contexto escolar deve inicialmente expor com solidez os conceitos que pretende abordar, na tentativa de favorecer a compreensão da temática. Concordando com os autores, pretendemos nessa seção apresentar, mesmo que brevemente, alguns dos aportes teóricos que iremos utilizar na contextualização do nosso estudo, mas de igual modo para confrontar o material empírico produzido nas entrevistas com as professoras.

Pois bem, o primeiro aporte no qual iremos tecer alguns aspectos é o referente ao conceito de ‘raça’, ao passo que para Munanga (2004):

[...] Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. Imagine-se o que aconteceria numa biblioteca do tamanho da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (p. 2).

Como afirma o autor, classificar faz parte do nosso cotidiano, das relações humanas e de trabalho em razão de agrupamos diferentes objetos, alimentos ou roupas. Contudo, esse processo de diferenciação ou discriminação não deve imprimir um processo valorativo hierárquico, nesse caso, de que um objeto é melhor e mais evoluído do que o outro e assim por diante. Foi o que aconteceu com a classificação dos seres humanos, culminando na inferiorização dos negros se comparados aos outros povos, por meio do uso do conceito de raça.

O conceito de “raça” etimologicamente surge, de acordo com Munanga (2004), do latim como “ratio” e da Itália como “razza”, podendo receber as significações de espécie, categoria ou até mesmo sorte, dependendo dos contextos que era empregado. Na era medieval o termo passou a ser utilizado para indicar descendência de um grupo de pessoas, as linhagens quais pertenciam, até mesmo suas características comuns. O termo, posteriormente, tornou-se bem popular e útil no âmbito das Ciências Naturais, tais como na Zoologia e na Botânica, pois contribuiu com as classificações de diversas plantas, vegetais e animais.

A transferência do conceito raça às interações humanas, mostrou-se equivocado pela finalidade que teve, pois foi utilizado para justificar as relações de superioridade entre os diferentes indivíduos. Tal evento se evidencia entre os séculos de XVI-XVII na Europa, inicialmente instituindo relações com caráter de dominação pautadas nas diferenças de classes sociais, sendo fragmentadas em altas (privilegiadas) e baixas (subalternizadas). Nessa direção, Scwarcz (1993) menciona que entre os séculos XVIII-XIX foram formuladas teorias que buscavam justificar a origem dos humanos, sendo elas a monogenista e a poligenista.

A monogenista, fundamentava-se na bíblia para explicar que a origem humana é única, sendo que os povos se diferenciam pela justificativa de que determinados seres sofrem degenerações por causa do clima, características físicas ou costumes. No que se refere a tese poligenista, ela defende que os humanos surgiram de várias linhagens e origens diversas, chegando a confrontar os dogmas religiosos da outra vertente, mas ainda sim com argumentos preconceituosos. Ademais, tal perspectiva imprime uma análise biológica que se desdobra em uma espécie de racismo científico, pois justificava as capacidades intelectivas humanas por meio dos tamanhos desproporcionais dos cérebros de diferentes povos. Ambas as teorias pseudocientíficas produziram argumentos que inferiorizaram fisicamente, cognitivamente e culturalmente os demais grupos, em especial as populações negras africanas ou a população indígena quando comparada a branca Europeia, que era tida como raça superior (SCWARCZ, 1993).

Contraponto as teorias raciais justificaram a hierarquização das raças com base na genética, Munanga (2004, p. 21) afirma que em meados do século XX, graças aos avanços das ciências biológicas e naturais, essas teorizações foram combatidas e inviabilizadas, pois os “patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes”. Em face do exposto, o autor não nega que os patrimônios genéticos podem ser diferentes, mas critica como isso foi

utilizado à classificação hierárquica dos grupos humanos. Isso equivale dizer que raças não são melhores ou piores se comparadas umas com as outras, mas diferentes pelas bagagens culturais dos sujeitos que se reinventam em suas relações.

Ainda hoje no Brasil existem duas vertentes de discussão acerca do conceito de raça, quais sejam, a acadêmica e a presente no imaginário social. Abramowincz e Gomes (2010) entendem que essas concepções expressam polaridades em nossa sociedade, em razão de uma das linhas acadêmicas contrapor o uso do conceito de raça defendendo sua inexistência, a outra adverte sobre a necessidade do seu uso político e social para entendermos as exclusões, injustiças e desigualdades, para além das classes sociais. Já o imaginário social compreende a ideia raça a partir da perspectiva da miscigenação (da mistura) dos povos ou da democracia racial (negação do racismo, pois todos vivem em completa harmonia). Cabe enfatizar que a ótica do imaginário social sobre a noção de raça é um reflexo das referências eurocêntricas do que é o ser humano na sociedade, na medida em que justifica e ameniza os preconceitos pela cor da pele, tipos de cabelo ou ancestralidade.

Diante disso, negros brasileiros que têm seus traços físicos e corporais representados por uma ancestralidade africana são vítimas da hierarquização racial, que os coloca como menos privilegiados e, pior, merecedores disso. No entanto, os movimentos sociais e os enfrentamentos políticos empreitados pelos negros representam “resistência e resposta ao processo de subalternização no qual eles são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho” (ABRAMOWINCZ, GOMES, 2010, p.7).

Em outras palavras, a forma pela qual o conceito de raça é utilizado faz com que resistências apareçam para contrapor tais ideias, seja na forma de discursos científicos ou sociais, sendo esses expressos e legitimados, sobretudo, pelo movimento negro. Assim, a noção de raça “funciona em nossa sociedade porque militantes do movimento negro e alguns outros intelectuais o utilizam para dizer sobre a realidade do negro brasileiro”, contribuindo para construir percepções mais críticas acerca das desigualdades, preconceitos e discriminações (MUNANGA, GOMES, 2006, p.176). É preciso, portanto:

[...] saber em que situação, por que, para e porque está sendo utilizado o conceito de raça, para distinguir seu significado. Temos que distinguir se a conotação empregada lhe atribui um caráter negativo e racista, ou se está sendo atribuído um caráter positivo para a compreensão da história e conhecimento da presença do negro em nossa sociedade (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 177).

Os africanos, assim como quaisquer seres humanos que viviam em sociedade no planeta, criaram padrões culturais, linguísticos, alimentares, religiosos, dentre outros. Assim, é mister entender que o continente Africano e os sujeitos que lá habitaram e habitam, não produziram ou produzem saberes culturais mais sofisticados do que os Europeus. De fato, isso pode culminar em uma ideologia na qual o processo de hierarquização das raças (negro inferior X branco europeu superior) passa equivocadamente a justificar os racismos e práticas discriminatórias e preconceituosas. Infelizmente, é nessa lógica que opera e se organiza grande parte dos grupos sociais em nível mundial, por isso é tão fundamental desconstruir o conceito de raça embasado apenas pela dimensão biológica, considerando-o como uma invenção social utilizada, ao longo dos tempos, para subjugar populações negras.

Para além da construção da noção de raça, o uso do termo étnico-racial é potencial e promissor, pois coloca outro elemento importante em perspectiva, ou seja, o entendimento do que é etnia. Em um primeiro momento foi utilizado como argumento estrutural para uma compreensão não-racista das diferentes identidades negras que, frente as reivindicações dos movimentos sociais, ajudou a combater o olhar biológico predominante em relação ao conceito de raça. Se comparado ao conceito de raça, o de etnia tem um caráter de maior amplitude pois:

Diferentemente do conceito de raça, o de etnia procura localizar os grupos humanos desde a perspectiva histórica, simbólica e psicologia, por isso afirmamos ser este um conceito dinâmico. Ele descreve um conjunto de seres humanos que, em um determinado tempo, falam uma mesma língua, professam uma religião ou acreditam em um mesmo ancestral e tem uma mesma visão de mundo. Outra diferença importante é o fato de que uma raça pode conter diferentes etnias (ABRAMOWICZ E MORUZZI, 2011, p. 90).

Como foi anotado, Abramowincz e Moruzzi (2011) salientam que a noção de etnia considera a cultura e a ocupação dos povos, não se atendo às questões estéticas e físicas. De igual modo, ressaltam que a perspectiva étnica, por representar um povo e sua cultura, é sempre possível de ser estudada e conhecida, mas da mesma forma que surgiu, pode sumir. Isso demonstra, segundo os autores, que as políticas públicas de proteção e preservação da história dos povos indígenas e negros é importante para que essas populações sejam, não apenas estudadas, mas reconhecidas frente às suas contribuições sociais e culturais ao 'ser' brasileiro. O conceito de etnia, ao se referir aos negros brasileiros, também passa a ser adotado pelos intelectuais e educadores por considerarem

que o conceito de raça é carregado de valores e sentidos históricos referentes à superioridade e inferioridades raciais (MUNANGA E GOMES, 2006).

Diante disso, uma mudança de paradigma se faz necessária, pois o conceito de raça esteve durante anos ligado às dominações político-culturais de uma nação sobre outras, o que acabou produzindo tragédias mundiais, tal como o exemplo do Nazismo. Neste caso, os nazistas acreditavam que os alemães eram uma raça suprema, e todos os outros povos que se diferenciavam deles, tanto biologicamente quanto por questões culturais, eram considerados inferiores.

Os horrores causados pela segunda guerra mundial, sensibilizaram os movimentos sociais e políticos no que diz respeito a utilização do argumento racial, que passou a ser problematizado incisivamente. Munanga e Gomes (2006, p. 177) assinalam que o conceito de etnia acrescenta elementos ao debate, haja vista que “é um termo usado para se referir ao pertencimento ancestral, étnico-racial dos negros e de outros grupos em nossa sociedade”. Dessa forma, os usos do termo ‘étnico-racial’ para abordar temáticas no campo acadêmico e educacional fornece visibilidade à grupos sociais invisíveis como o dos negros, a fim de reivindicar eventuais perdas causadas por injustiças opressoras. No atual campo científico, Gomes (2005) ressalta que alguns profissionais, ao se referirem aos grupos negros, discordam do uso do termo raça, pois compreendem que ele faz referência às questões biológicas dos sujeitos e, por efeito, as atrocidades causadas pela humanidade. Destacamos ainda que a temática racial é abordada em grande medida pelo movimento negro, justamente para contrapor o uso inicial opressor do termo, mas interpretando-o como sinônimo de resistência às prerrogativas de que não existe racismo e preconceito na sociedade brasileira.

De outro modo, a ideia de etnia pode nos levar ao conceito antropológico de ‘etnocentrismo’, que tem muitas acepções, mas sempre expressa a superioridade de um povo sobre o outro. Salientamos que o etnocentrismo é diferente do racismo, pois nele o sujeito se sente superior por acreditar que “valores próprios de uma sociedade ou cultural particular devem ser considerados como universais, sendo ‘os outros povos com outras culturas’ interpretados como atrasados e inferiores” (MUNANGA E GOMES, 2006, p.181).

Em face do exposto, Munanga e Gomes (2006) afirmam que o sujeito, a cultura ou instituição etnocêntrica não se alimentam do desejo de destruição do outro, porém, de uma espécie de conversão ao seu modo de ser e existir. Esse enraizamento cultural produz desconfiança e resistência àquilo considerado como ‘novo’ ou diferente, razão pela qual

esses povos centralizam somente o 'seu' como correto, norma e normal. Como exemplo, temos em nossa própria história de colonização o caso dos portugueses que invadiram o Brasil, acreditando que para serem 'salvos', os indígenas teriam de ser batizados. Em última análise, o etnocentrismo:

[...] é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc.[...] (ROCHA, 1988, p. 5)

Dessa forma, Rocha (1998) aponta que o etnocentrismo pode se manifestar de muitas formas, mas sempre nutre o sentimento de inferioridade dos povos não pertencentes à cultura referência. Tal compreensão permite com que olhemos para o etnocentrismo como potencial alicerce do racismo e do preconceito racial, se não for confrontado, problematizado e desconstruído (MUNANGA, GOMES, 2005).

Em face do exposto dos aportes teóricos, gostaríamos de deixar claro que assumimos em nosso estudo, conforme Gomes (2002), que o termo 'raça' diz respeito aos atributos dispensados a certo grupo social e o conceito de 'etnia' deve ser compreendido como uma resposta original de um povo quando, em alguma situação, sente-se marginalizado pela sociedade. Um vocábulo que passou a ser utilizado no Brasil e merece destaque é a expressão étnico-racial. Seu sentido determina que:

[...] as tensas relações raciais estabelecidas no país, vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia (GOMES, 2002, p.13-14).

Assim, pesquisas envolvendo a temática étnico-racial no contexto escolar podem ser justificadas por meio das legislações que representam uma concepção de educação comprometida com o negro e a negra brasileira. Além disso, envolvem os saberes socioculturais quais todos devem ter acesso, oriundos desses sujeitos que marcam nossa história e a construção do país. A Lei 10.639/2003, por sua vez, diz da obrigatoriedade da realização de práticas pedagógicas que contemplem a Cultura e História Afro-brasileira e Africana em toda educação básica (BRASIL, 2003). Assim como é fundamental o reconhecimento legal, pois legitima o saber das produções dos negros e negras em nossa sociedade, autores e autoras como Cavalleiro (2009), Munanga (2005) e Gomes (2014)

nos apresentam caminhos e possibilidades para construirmos uma educação antirracista, contribuindo à construção de uma imagem positiva da negritude desde a infância.

O estudo de Sonia Kramer (1982) ganhou destaque ao demonstrar que crianças pobres em situação de vulnerabilidade eram, na sua maioria negras, justamente por terem pouco acesso à cultura e educação se cotejadas com as crianças brancas. Frente à essa questão, a infância negra passa a ser percebida como “um lugar relacionado com a ideia de falta, ausência, para além da ideia de incompletude que já é associada à imagem da infância” (NUNES, 2015, p. 419).

Ao assumirmos que diferentes marcadores sociais das diferenças devem ser critérios indispensáveis para compreender as infâncias por um viés não-hegemônico, é preciso olhar como a sociologia da infância pode contribuir com essa temática. Assim:

[...] diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais (SARMENTO, 2008, p. 8).

Como mostrado por Sarmiento (2008), a categoria étnico-racial amplia as discussões sobre participação das crianças na sociedade, visto que esse marcador social das diferenças traz consigo a noção de heterogeneidade que, na nossa perspectiva, é um caminho alvissareiro para o nosso estudo. Ocorre que o propósito da sociologia da infância a respeito das questões étnico-raciais, não é dizer se a criança é negra ou não, mas fomentar um debate que tematiza as culturas infantis e reconhece as diversidades das infâncias.

Seguimos agora, na próxima seção, para explicitarmos os percursos metodológicos da nossa investigação.

2.1 Percursos metodológicos

As contribuições das teorias pós-críticas permitem um olhar investigativo às pesquisas na área da educação de forma menos rígida, ao contrapor métodos e protocolos padronizados. Realizar uma pesquisa com essa abordagem não significa tecer um trabalho sem o rigor acadêmico e os cuidados necessários, mas apenas permitir a construção de outros caminhos diante de situações inusitadas. Isso equivale dizer que é necessário

assumir “novas” abordagens quando nos deparamos com contextos transitórios e não-lineares que contribuam tanto para um salto epistemológico na área da educação quanto à formação de pesquisadores mais criativos (MEYER E PARAÍSO, 2012).

Dentre os possíveis contextos, destacamos que devido a características patogênicas e epidemiológicas, nossa sociedade vive uma pandemia inesperada desde março de 2020. Esse fato resultou na crise sanitária devido ao coronavírus SAR-Cov-2, agente responsável pela COVID19. Determinada situação forjou “a declaração pela Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciar uma emergência internacional de saúde pública que se configurou em pouco tempo na maior pandemia do século” (TEIXEIRA, NASCIMENTO, 2021, p. 45). Isso acarretou várias restrições em diferentes áreas por todo mundo, tais como o fechamento do comércio e das fronteiras, até mesmo ao cancelamento de eventos e suspensão de aulas presenciais em escolas públicas e privadas.

Professores e crianças tiveram de reinventar-se por conta das carências de acesso aos recursos eletrônicos/virtuais para cursar o ensino a distância ou remoto emergencial. Uma saída necessária e temporária para atender as demandas no campo educacional foi a utilização de ferramentas que viabilizam os processos de comunicação, tais como o WhatsApp, Google Meet, Zoom, Skype, Google Classroom, dentre muitas outras (GÓES e CASSIANO, 2020).

Meyer e Paraíso (2012, p. 26) apontam para além dos desafios pandêmicos, que por meio dessa abordagem teórica pode-se ampliar as possibilidades de pesquisa e o diálogo estreito com o multiculturalismo. Além de integrar no escopo investigativo os marcadores sociais das identidades/diferenças que contestam a ideia de “priorizar apenas classe social e passam a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade etc”.

Tomar como embasamento as teorias pós-críticas como aporte teórico-metodológico não implica em desconsiderar o que já foi produzido, mas confrontar, criticar e contextualizar.

Sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar como os discursos se tornaram verdadeiros, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Problematizar é uma etapa importante e que merece destaque, sendo que para isso, Paraíso (2012) descreve alguns pressupostos e premissas que contribuem à construção e condução da nossa investigação. O primeiro diz respeito à necessidade de mapear, descrever e analisar as relações de poder presentes em diferentes contextos que, por vezes, estabelecem hierarquizações oriundas de diferentes discursos que reforçam as desigualdades, no caso as étnico-raciais. Outro pressuposto apontado pela autora refere-se à atenção que devemos empreender sobre as mudanças temporais e históricas instituídas em um discurso, de modo que não o analisemos fora de contexto. De igual modo, devemos olhar sensivelmente para com o reconhecimento das identidades/diferenças multiculturais que em uma pesquisa como a nossa deve ser considerada (PARAÍSO, 2012).

Mais um elemento de destaque é o fato de ser imprescindível que o pesquisador se debruce em leituras e se aproprie de questões conceituais fundamentais para melhor dialogar e questionar o objeto, indo além da interpretação de apenas um dos marcadores, tal como a classe social, ao permitir uma visão envolvendo outras categorias. Ao adotar essa perspectiva, passamos a enxergar a ‘verdade’ como uma criação e invenção entremeada às relações de poder, razão pela qual há a necessidade de ser questionada e diferenciada do que é familiar, a fim de não cometermos o equívoco de preconceitos e exclusões. Segundo a autora, por isso a leitura deve ser sempre demorada e retomada sempre que preciso visando contrapor os modelos de produção acadêmica maciça aligeirada e possibilitar uma sensibilidade que permita ver nas entrelinhas e ir além.

Paraíso (2012) ainda salienta que ao descrevermos as narrativas, devemos considerar as relações de poder que as produzem, uma vez que o não-dito também apresenta uma função comunicativa, motivo pelo qual é fundamental considerar o sujeito como efeito da linguagem nos espaços educacionais (PARAÍSO, 2012). Nesse sentido, Meyer (2012, p. 50) ressalta que as teorias pós-críticas permitem descrever e diferenciar a “hierarquização social e cultural para problematizar as formas pelas quais tais processos produzem (ou participam da produção de) corpos, posições de sujeitos e identidades”.

Para que seja possível essa problematização alguns fatores devem ser levados em consideração, tal como a tematização da linguagem, pois trata-se de olhá-la em um sentido mais amplo, ou seja, como àquela que produz, institui e fabrica determinada realidade. Uma pesquisa que busque analisar instituições educativas e os sujeitos pertencentes a esses territórios, deve considerar as relações de poder que ali circulam,

além das que atravessam a vida cotidiana e as culturas locais. Nesse sentido, as múltiplas culturas podem ser compreendidas como:

[...] o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o partilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos se reconhecerem como membros de determinados grupos e não de outros. Cultura não se reduz, pois, ao conjunto de significados compartilhados, mas envolve, também, os sistemas de significação que os seres humanos (diferencialmente situados em redes de poder) utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros [...] (MEYER, 2012, p. 52).

De forma complementar, entendemos a questão do poder como um conceito que supõe não tanto “a coerção e a repressão, mas as relações de força que investem os corpos, os sujeitos e as populações de novas capacidades, especialmente as capacidades de governo e de autogoverno” (MEYER, 2012, p. 52). Esses conceitos e abordagens são fundamentais na medida em que nos permite problematizar as desigualdades étnico-raciais no contexto da Educação Infantil investigada.

Nesse contexto teórico, direcionamos nossa pesquisa com base em uma abordagem qualitativa que, de acordo com André (2013, p. 97), significa se fundamentar na perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Este tipo de investigação, como entendem Lüdke e André (1986), tem como finalidade compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na mesma direção, Marli André (2013, p. 97) menciona que ao apropriar-se da abordagem qualitativa, é possível construir uma fundamentação que permita o acesso a “perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Depois de definidos o referencial teórico e a abordagem investigativa, sinalizamos a realização de uma pesquisa de campo, a fim de escutar as professoras de Educação Infantil sobre as questões étnico-raciais. Pautados na contribuição de Dal’igna (2012) sobre as pesquisas de campo e a produção do material empírico é que definimos o

próximo passo de exprimir o nosso instrumento de coleta que, diante de inúmeras possibilidades, elegemos à utilização das entrevistas-narrativas.

Utilizar-se de entrevistas que possibilitam escutar as vozes de professoras (no nosso caso) é uma perspectiva conhecida como virada para a narrativa, cuja concepção surge com objetivo de contrapor os modelos de pesquisa em educação, antes desenvolvidos sobre uma perspectiva dicotômica entre o pesquisador e os sujeitos investigados (NOVA, 1992). A referida virada permitiu que as experiências das professoras ganhassem um lugar de destaque, sobretudo porque expressam toda dimensão da subjetividade por meio da linguagem. Nesse sentido, as entrevistas-narrativas, como parte desse movimento, possuem um status relacional por favorecerem uma dinâmica interativa com os participantes (OLIVEIRA, 2017).

As narrativas, segundo Oliveira (2017, p. 50), podem ser olhadas sobre a perspectiva de fenômeno e ou método, pois “entre o fenômeno que é a *história* e a investigação que é a *narrativa*. Assim, os pesquisadores que utilizam desses instrumentos podem descrever, coletar e contar essas histórias”. Na mesma linha de pensamento, Souza (2006) entende as narrativas como potencial importante às investigações porque também é um processo de colaboração:

[...] pois tanto as histórias contadas pelos participantes como pelos pesquisadores podem ser histórias de empoderamento. Essas histórias podem conduzir os participantes à (re) significarem a produção de sentidos produzidas pelas narrativas e (re) significarem a própria experiência (OLIVEIRA, 2017 p. 51).

Pautados nas ideias de Clandinin e Connelly (2011), as entrevistas-narrativas permitem que a experiência formativa seja tanto do pesquisador quanto dos participantes da investigação, podendo ser desenvolvida com diferentes intencionalidades. Tendo em vista que os objetivos de pesquisa que se baseiam nesse instrumento contrapõem os modelos padronizados de entrevista, essa nova abordagem permite, como afirma Souza (2004), um olhar crítico e empático em relação à formação dos sujeitos, por considerar que vivem em diferentes contextos e têm experiências diversas.

Fiorentini (2006) e Oliveira (2017) afirmam que as entrevistas-narrativas com professores contribuem para que as histórias sejam expressas e as experiências quando relatadas sejam formativas para os participantes da pesquisa. Considerando a relevância desse tipo de abordagem na realização de entrevistas, utilizaremos um roteiro semiestruturado para alinhar as perguntas aos objetivos da nossa investigação.

Seguindo esses preceitos apresentados, empreendemos também a realização de encontros virtuais à produção do material empírico que, segundo Almeida (2020, p. 5), auxiliam as pesquisas em andamento ao entender que a “sociedade atual foi impactada pela acelerada disseminação da COVID-19, e os crescentes problemas sociais exigiram transformações no convívio social, na economia e, conseqüentemente, na educação”. Diante de tais problemáticas já sinalizadas, a mencionada estratégia de realização de entrevistas é bastante pertinente nesse momento de crise sanitária, pois nos ajudou a contatar as professoras e organizar os encontros realizados por meio de videoconferências na plataforma virtual *Google Meet*.

Nesse sentido, Félix (2012, p. 163) compreende que os recursos e os artefatos tecnológicos disponíveis são uma forma de ampliar o escopo das pesquisas qualitativas em educação, na medida em que possuem algumas “vantagens, tais como as que podemos mencionar: o material empírico pode ser gravado e revisto; permite acessar participantes de diferentes lugares e perfis”. No caso da nossa pesquisa, a gravação dos encontros nos permitiu que o material fosse textualizado e revisitado no sentido de ampliar a compreensão e o aprofundamento das narrativas produzidas.

Técnicas de coleta de dados como as entrevistas on-line, conforme as ideias de Félix (2012, p.135), podem ser compreendidas como uma adaptação das entrevistas convencionais para a internet, “podendo ser organizada de forma síncrona - isto é, pesquisador e sujeitos da pesquisa conversam em tempo real, on-line; ou assíncrona, quando o pesquisador e os pesquisados gravam suas questões e/ou respostas”. Ocorre que essa maneira de coleta de dados substitui a presença física dos sujeitos da pesquisa, apesar do contato favorecer uma leitura das expressões e gestos corporais como um todo. Contudo, cuidados devem ser tomados, principalmente quanto à participação virtual tendo em vista garantir o acesso antecipado à plataforma considerando que o entrevistado tenha acesso à internet.

Diante desse critério de inclusão anteriormente apresentado e de igual modo seguindo os indicativos de Dal’igna (2012) no que tange a organização das entrevistas narrativas, ratificamos que os sujeitos centrais do estudo em tela foram as professoras de Educação Infantil de um município localizado no Sul de Minas. De posse destes aportes metodológicos, buscamos contatar inicialmente a secretária de educação e a coordenadora pedagógicas das escolas municipais e do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade, a fim de apresentar a nossa proposta de estudo. Ao alinharmos as agendas, realizamos uma reunião na qual pude detalhar os objetivos da pesquisa e sua importância

às crianças pequenas e professoras da rede, sendo que, prontamente, as envolvidas manifestaram interesse em participar da empreitada, mas era preciso oficializar as documentações.

Depois de consolidada a questão burocrática, a aproximação dos sujeitos da pesquisa se deu por meio de uma reunião pré-agendada com todas as professoras da rede municipal atuantes na Educação Infantil. Tal encontro foi possível somente porque fiz o contato inicial com a secretária de educação que facilitou nossa comunicação com as docentes, tendo em vista que das 25 (vinte e cinco) professoras presentes na reunião, 9 (nove) se pronunciaram no desejo de participar voluntariamente da pesquisa.

Partilhando da compreensão que “a confiança é um fator-chave para que o entrevistado se sinta à vontade, por isso o entrevistador deve se esforçar para gerar este ambiente de confiança” (MARTINS, 2015, p. 36), foi que conseguimos sensibilizar parte das professoras em questão. Nesse sentido, então, que realizamos um segundo movimento com as voluntárias da pesquisa, no sentido de ter o contato direto e individual com cada uma delas, a fim de realizarmos as entrevistas-narrativas.

Criar essa relação de confiança foi fundamental para o andamento das entrevistas, já que estamos pesquisando uma temática sensível e espinhosa que, muitas vezes, não é enfrentada e problematizada como deveria, ainda mais em se tratando de crianças pequenas. Acontece que era importante as depoentes se sentirem à vontade para que pudessem expressar os seus dilemas internos mais íntimos. Cabe ainda salientar que os contatos as professoras foram feitos por meio do WhatsApp e do Facebook, momento esse no qual explicamos como ocorreriam as entrevistas, qual plataforma seria utilizada, além de perguntarmos a agenda mais conveniente para cada voluntária.

Antecedendo a realização das entrevistas individuais e virtuais, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi deixado na secretária das respectivas escolas onde atuam, com objetivo de obter a ‘oficialização’ da participação e a permissão do registro de áudio e imagem durante a entrevista. Nesse sentido, sublinhamos que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética para pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Lavras. Com a finalidade de facilitar a visão das características de todas as depoentes, construímos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Dados das Professoras Entrevistadas

Dados das Professoras Entrevistadas						
Nome fictício	Idade	Auto identificação étnico-racial	Formação	Ano de Formação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Faixa etária que trabalha atualmente
Marielle	41 anos	Negra	Magistério	1997	9 anos	2 e 5 anos (Possui dois cargos)
			Ciências biológicas	2007		
			Especialização em Psicopedagogia	2018		
Tereza	47 anos	----	Magistério	1998	21 aos	5 e 6 anos
			Pedagogia	2000		
Carolina	46 anos	Negra	Pedagogia	2009	5 anos	2 nos
			Especialização em Alfabetização e Letramento	2012		
			Especialização em Gestão coordenação e Ambientação	2014		
Ruth	48 anos	----	Magistério	2006	13 anos	3 anos
			Especiação em Educação de Jovens e Adultos	2008		
Antonieta	37 anos	Negra	Magistério	2009	6 anos	2 anos
			Teologia	2021		
Glória	35 anos	----	Magistério	2010	4 anos	3 anos
Dandara	36 anos	----	Pedagogia	2010	4 anos	3 anos
			Especialização em Desenvolvimento de Pessoas	2013		
			Especialização em Educação Infantil	2015		
Laudelina	53 anos	Negra	Educação Física (licenciatura e Bacharelado)	2000	10 anos	3 a 6 anos
			Especialização em Psicomotricidade	2019		
			Especialização em psicopedagogia Clínica Institucional	2020		

Miraildes	40 anos	----	Educação Física (licenciatura e Bacharelado)	2005	15 anos	2 a 5 anos (Possui dois cargos)
------------------	---------	------	--	------	---------	---------------------------------

Fonte: Construção dos autores (2021)

Seguindo as orientações de Almeida (2020), as realizações das entrevistas-narrativas individuais ocorreram por meio dos encontros virtuais realizados por videoconferência na plataforma gratuita do Google Meet, fato esse que nos levou assumir o papel de mediador das discussões e arguidor das questões orientadoras. Ressaltamos, ainda, que asseguramos a garantia de sigilo quanto à identidade oficial das professoras participantes no âmbito da escrita da dissertação. Logo abaixo apresentamos o roteiro de perguntas que desenvolvemos junto às professoras, considerando-o como balizador nos encontros:

Quadro 1 – Roteiro das entrevistas

Identificação
1. Qual a sua formação profissional?
2. Quanto tempo você atua na Educação Infantil?
3. Com qual faixa etária de alunos trabalha atualmente?
Demanda específica da pesquisa
1. O que você entende sobre o trabalho pedagógico envolvendo às questões étnico-raciais na Educação Infantil? Qual a relevância desse trabalho?
2. Você desenvolve um trabalho pedagógico sistematizado relacionado à temática étnico-racial no cotidiano escolar?
a) Como foi realizado?
b) Quais foram os desafios encontrados?
c) Como lidou com os possíveis conflitos?
3. No caso de inexistência de uma proposta específica, quais ações você desenvolveria em relação ao tema no cotidiano escolar?
4. Relate experiências escolares observadas e/ou desenvolvidas sobre o tema em questão.
5. Quais os caminhos pedagógicos para uma Educação Infantil que problematize as desigualdades étnico-raciais?

Fonte: Construção dos autores (2021)

Para interpretar o material empírico produzido nas entrevistas-narrativas com as professoras, tomaremos como ponto de partida adoção de uma atitude problematizadora, consoante apontado por Chistian Vini (2015). Para o autor, problematizar não se restringe a uma metodologia, mas uma lente mais potente para olhar e colocar em suspeição o objeto de pesquisa. Isso significa que tem a capacidade de promover o real trabalho de pensamento crítico e hipercrítico no sentido de confrontar as verdades históricas de uma época, que se pautam em métodos e redes de poder bem definidas. Segundo ele, a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ sobre os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros,

Não se podemos definir as práticas narrativas como um padrão modelado de enunciado utilizado pelas pessoas ao formularem/reproduzirem uma ideia, um argumento. Essa ação resulta de uma junção de regras anônimas que estão situadas em determinado tempo e espaço, que devem ser considerados ao interpretarmos as narrativas das professoras (VINI, 2015). Esse conjunto de regras históricas também transpõe às questões sociais propriamente ditas e permitem acesso à moralidade de cada época.

Como problematizaremos as questões étnico-raciais nas narrativas de professoras, o acesso mais profundo aos mecanismos morais e sociais que produzem as verdades mostram-se fundamentais, São inúmeros enunciados produzidos em que as diferenças são, por exemplo, evidenciadas e apagadas, ramificando-se em uma infinidade dispositivos culturais, temporais, espaciais e geográficos (VINI, 2015).

Em face da apropriação de uma postura inquiridora, organizaremos o material empírico produzido por meio de categorias descritivo-interpretativas, de acordo com os pressupostos de Luke e André (1986). Para as autoras, nessa etapa é fundamental considerar tanto o conteúdo manifesto quanto o que está velado no material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no texto, mas deve-se procurar ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”.

Para interpretação das narrativas, iremos nos basear metodologicamente nas seis fases de categorização temática proposta por Luke e André (1986), segundo as quais nos permite ler e reler os conteúdos pronunciados, o que facilita o confronto com os aportes utilizados na pesquisa. Essas fases e seus objetivos são:

- 1) Familiarização – é feita a transcrições dos dados por meio de leitura e releitura minuciosa das ideias iniciais apresentadas. Nessa etapa, algumas ideias potenciais podem surgir como categorias a serem aprofundadas.
- 2) Geração de códigos iniciais – codificar significa reunir e destacar os pontos interessantes dos dados de maneira sistemática e organizada, buscando conectar possíveis diálogos entre os enunciados.
- 3) Busca aprofundada por temas e categorias a partir de recorrências enunciativas: aqui é o momento de reunir temas potenciais, considerando os interesses e objetivos atinentes ao estudo. Essa ação pode-se dar por meio de agrupamentos dos códigos recorrentes constatados no processo de leitura e releitura do material.
- 4) Revisão dos temas e categorias: nessa etapa ocorre uma revisão dos temas gerados na direção de criar um mapa temático, o que permite o refinamento das categorias elaboradas com a observância das aproximações e distanciamentos.
- 5) Definição e nomeação dos temas: o agrupamento dos temas por afinidade possibilita uma nomeação que seja coerente, ou seja, que leva em consideração as especificidades da pesquisa.
- 6) Produção de relatórios: essa última etapa implica em produzir relatórios estabelecendo um diálogo crítico com as unidades temáticas a partir dos aportes teóricos selecionados.

Após colocarmos as estratégias de interpretação das entrevistas com a professoras na tentativa de evidenciar as práticas e saberes em relação às temáticas étnico-raciais, partiremos agora para a caracterização do lócus da pesquisa em tela. Como já foi anunciado, o estudo foi realizado em um município no Sul de Minas Gerais e, de acordo com a secretária de educação do lugar, a rede de ensino público da cidade possui duas instituições de ensino municipais. Segundo ela, ambas as escolas atendem as etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo importante ressaltar que apenas uma delas contempla a pré-escola. Com um total de 652 alunos, 120 funcionários, dentre esses 64 são professores e 5 monitores, cabe mencionar que o funcionamento do espaço educacional ocorre no período matutino, vespertino e integral no caso da pré-escola.

Na primeira instituição atualmente estão matriculadas crianças de 1 a 10 anos, pois em sua estrutura física conjuga o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)² com os anos iniciais, ao passo que totaliza 413 alunos, 10 auxiliares de serviços educacionais e manutenção técnica, 38 professores, 1 diretora, 5 monitores, 1 nutricionista, 1 psicólogo, 1 supervisor pedagógico e 1 vigia.

Nessa mesma instituição, especificamente o CMEI é composto por uma turma de creche que atende crianças de 1 a 2 anos, duas turmas de Maternal II com 2 a 3 anos e cinco turmas de maternal III envolvendo a faixa etária entre 3 a 3 anos e 11 meses. A Educação Infantil é composta por dois ciclos de ensino, nomeados primeiro e segundo período, que antecedem o ensino fundamental I. O primeiro contempla crianças com idade de 4 a 5 anos e possuem três turmas para essa etapa, já o segundo também contempla três grupos com a idade de 5 a 6 anos.

A escola mencionada ainda possui os anos iniciais do ensino fundamental, totalizando quinze turmas de 1º ao 5º ano, sendo distribuídos da seguinte forma: três turmas do 1º ano (6 a 7 anos), 2º ano (7 a 8 anos); 3º ano (8 a 9 anos); 4º ano (9 a 10 anos); 5º ano (10 a 11 anos).

No contexto da segunda instituição municipal estão matriculados 239 alunos nos dois turnos, matutino e vespertino, com a distribuição de idade idêntica a anteriormente mencionada, divergindo apenas no número de turmas. De igual modo a escola possui duas turmas de 1º período e duas de 2º período, visto que o ensino fundamental contempla dois grupos para cada segmento de ensino do 1º ao 5º ano. A seguir, elaboramos uma tabela que sintetizam esses números em relação às instituições investigadas:

Tabela 2 – Dados das escolas das professoras entrevistadas

Escola Municipal 1				
Etapa de Ensino		Idade	Quantidade de turmas	
P R É I E S C O L A	CMEI	Creche	1 a 2 anos	1
		Maternal II	2 a 3 anos	4
		Maternal III	3 a 3 e 11 meses	5
	Educação Infantil	1º período	4 a 5 anos	3

² De acordo com a Secretária de Educação o CMEI se encontra junto com a escola até que uma obra apenas para essa instituição seja finalizada.

		2º período	5 a 6 anos	3
F U N D A M E N T A L I	Ensino Fundamental I	1º Ano	6 a 7 anos	3
		2º Ano	7 a 8 anos	3
		3º Ano	8 a 9 anos	3
		4º Ano	9 a 10 anos	3
		5º Ano	10 a 11 anos	3
Escola Municipal 2				
Etapa de Ensino		Idade		Quantidade de turmas
P R É E S C O L A	Educação Infantil	1º período	4 a 5 anos	2
		2º período	5 a 6 anos	3
F U N D A M E N T A L I	Ensino Fundamental I	1º Ano	6 a 7 anos	2
		2º Ano	7 a 8 anos	2
		3º Ano	8 a 9 anos	2
		4º Ano	9 a 10 anos	2
		5º Ano	10 a 11 anos	2

Fonte: Construção dos autores (2021)

Depois de apresentarmos os aportes teórico-metodológicos fundamentais, nos próximos capítulos encetaremos a contextualização da educação infantil e a interpretação das narrativas das professoras.

3 UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca por investigar, aprender e mapear o que vem sendo produzido sobre a temática étnico-racial na Educação Infantil, considerando ainda as contribuições relevantes da Lei 10.639/2003 e seu marco para o cenário escolar brasileiro, iremos expor nessa seção o levantamento bibliográfico de teses e dissertações que foi realizado a partir da abordagem do ‘estado de conhecimento’.

O estado de conhecimento tem como objetivo mapear as produções de determinado tema e tempo específico, para assim possibilitar uma visão geral do que está foi produzido na área estudada. Tal ação investigativa permite que nós pesquisadores tenhamos elementos conceituais e de perspectivas para dialogar com rigor acadêmico sobre determinado assunto de interesse (FERREIRA, 2020). Nesse sentido, explicitamos que a intenção aqui é poder apresentar fontes bibliográficas sobre as questões étnico-raciais na Educação Infantil, que com o desenvolvimento do trabalho serão utilizadas.

Assim, optamos para tal ação a utilização da proposta metodológica apresentada por Sampaio e Mancini (2007), na qual os autores destacam a importância de critérios coerentes, conscientes e críticos para realização do levantamento. Para tanto, eles apresentam cinco passos, os quais optamos por seguir em nossa pesquisa: 1º Definir a pergunta, 2º Buscar a evidência, 3º Revisando e selecionando os estudos, 4º Analisando a qualidade metodológica dos estudos e 5º Apresentando os resultados.

Seguindo os preceitos expressos, nossa pergunta será: o que foi produzido academicamente em língua portuguesa no segmento - dissertações e teses - localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no decênio 2010-2020, utilizando-se dos descritores específicos: “étnico-racial”; “Educação Infantil” e “Lei 10.639/2003”.

Ao iniciar nossa busca por evidências, encontramos na BDTD um total de 775 (setecentos e setenta e cinco) resultados, razão pela qual buscamos refinar um pouco mais os marcadores para especificar a área da Educação, o que ainda gerou 652 (seiscentos e cinquenta e dois) trabalhos. Cabe ressaltar que os materiais identificados nesse segundo momento foram ainda bem extensivos, sendo que na tentativa de maior refinamento, tive de realizar uma primeira leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Mas para além desses procedimentos iniciais, estabelecemos outros critérios de restrição, a saber: 1) Que as obras apresentassem a temática étnico-racial no contexto da Educação Infantil; 2) A

presença da Lei 10.639/2003 que legitimasse o trabalho com a história e cultural Africana e Afro-brasileira na educação de crianças, o que favoreceu uma delimitação ainda mais específica, o que representou uma quantidade de 190 (cento e noventa) dissertações e teses.

Em posse dos 190 (cento e noventa) trabalhos, começamos a esboçar uma análise criteriosa desenvolvida a partir de dois momentos, sendo o primeiro destinado a rever se mais algum material deveria ser excluído e no segundo momento empreendemos uma tentativa de diálogo com os textos. Para rever se algum trabalho ainda teria de ser excluído, realizamos a leitura sistemática dos resumos, assim, selecionamos um total de 40 (quarenta) dissertações e 11 (onze) teses.

Os procedimentos até aqui desenvolvidos estão relacionados aos quatro primeiros passos apresentados por Sampaio e Mancini (2007), visto que para apresentação do 5º passo referente à interpretação dos resultados encontrados, tivemos de produzir algumas categorias de análise provenientes dos textos identificados. As categorias analíticas geralmente resultam de uma recorrência de temas que se apresentam nas narrativas, nos textos acadêmicos, dentre outras diferentes linguagens, conforme anotado por Carlomagno e Rocha (2016).

Nesse sentido, buscamos uma orientação para criação das referidas categorizações por compreender que isso pode nos ajudar a adquirir uma visão mais aprofundada sobre o que está sendo produzido no campo, no que concerne às metodologias utilizadas, os autores de referência e os conceitos abordados. Para tanto:

Em termos simples: a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobre conteúdos não conteúdos que não se encaixem em alguma categoria); e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo (CARLOMAGNO, ROCHA, 2016 p. 184).

Ao nos basearmos nos passos sugeridos por Carlomagno e Rocha (2016), elegemos quatro categorias temáticas resultantes do agrupamento de assuntos recorrentes, inspiradas igualmente pelas motivações teóricas que da nossa pesquisa. Assim, a primeira categoria constituída refere-se **as identidades étnico-raciais de crianças negras na Educação Infantil**, visto que os trabalhos deveriam ter como elemento central questões identitárias. A segunda compôs pesquisas que abordavam **concepções e práticas**

pedagógicas de professores e/ou agentes educacionais e suas percepções sobre a temática étnico-racial na Educação Infantil. A próxima categoria emergiu de trabalhos que tematizaram às **questões étnico-raciais na formação de professores da Educação Infantil** e, por fim, a última buscou evidenciar estudos acerca do **currículo e a diversidade étnico-racial na Educação Infantil.**

Dito isso, apresentamos uma tabela síntese a seguir com a finalidade de delinear, além da quantidade de estudos, as especificidades das dissertações ou teses produzidas.

Tabela 3- Dissertações e teses mapeadas (2010-2020)

	Categorias	Quantidade de trabalhos	Quantidade/Tipo
1	As identidades étnico-raciais de crianças negras na Educação Infantil	20	15/Dissertações 5/Teses
2	As concepções e práticas pedagógicas de professores e/ou agentes educacionais e suas percepções sobre a temática étnico-racial na Educação Infantil	15	10/Dissertações 5/Teses
3	As questões étnico-raciais na formação de professores da Educação Infantil	9	9/Dissertações
4	O currículo e as diversidades étnico-raciais na Educação Infantil	7	6/Dissertações 1/Tese

Fonte: Construção dos autores (2021)

Em linhas gerais todas as categorias elencadas, direta ou indiretamente, têm relação com a nosso estudo na medida em que dizem respeito à formação, ao currículo, as identidades e as percepções docentes acerca das questões étnico-raciais. Afirmamos isso porque inferimos que esses temas irão perpassar as narrativas produzidas pelas professoras participantes, em especial, a categoria 2 merece destaque pelo fato de possuir relação direta com a pesquisa em tela. Ademais, com mais profundidade, detalharemos cada uma dessas categorias.

3.1 As identidades étnico-raciais de crianças negras na Educação Infantil

Dentre os 51 (cinquenta e um) trabalhos encontrados, 20 (vinte) desses atribuímos a essa categoria por tematizarem às questões étnico-raciais envolvendo crianças negras

ou suas identidades, sendo que 15 (quinze) dos trabalhos identificados são dissertações e os outros 5 (cinco) são teses. Esses materiais podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 4 - Dissertações e teses: Identidade étnico-racial de crianças negras na Educação Infantil

Título	Autor/a	Ano	Nível	Instituição
Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças.	Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva	2010	Dissertação	UNB
Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Cristina Teodoro Trinidad	2011	Tese	PUC- SP
Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil	Jussara Nascimento dos Santos	2013	Dissertação	PUC- SP
Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	Eduarda Souza Gaudio	2013	Dissertação	UFSC
A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.	Arleandra Cristina Talin do Amaral	2013	Tese	UFPR
Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI	Flávia Filomena Rodrigues da Mata	2015	Dissertação	PUC-MG
Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças	Solange Bonifácio	2015	Dissertação	UFSCAR
Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.	Nara Maria Forte Diego Rocha	2015	Tese	UFC
A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife	Marília Silva Mendes	2016	Dissertação	UFRPE

A Questão Étnico-racial a partir do olhar da criança: a inclusão da diversidade por meio de experiências escolares instituintes	Daise dos Santos Pereira	2016	Dissertação	UFF
O protagonismo de personagens negros em contos infantis: contribuições da análise do discurso crítica para o ensino de língua portuguesa em uma classe hospitalar	Mauricéia Lopes Nascimento de Sousa	2016	Dissertação	UFU
Loira você fica muito mais bonita: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos.	Ana Carolina Batista de Almeida Farias	2016	Dissertação	USP
Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil	Edmacy Quirina de Souza	2016	Tese	UFSCAR
Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG	Aline de Assis Augusto	2017	Dissertação	UFJF
Entre silêncio e dizeres: a construção da identidade negra na Educação Infantil	Anna Cléa Ferreira Dias	2017	Dissertação	UNIVASF
Um Estudo sobre as Relações Étnicorraciais na Perspectiva das Crianças Pequenas	Lajara Janaina Lopes Corrêa	2017	Tese	UFSCAR
Representação estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os	Patrícia Santos Silva	2018	Dissertação	UFBA
A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras	Jéssica de Souza Barbosa	2018	Dissertação	UEPB
A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)	Cássia Rosicler Galvão	2018	Dissertação	PUC-SP
A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: "eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!"	Sara da Silva Pereira	2019	Dissertação	UFPR

Fonte: Construção dos autores (2021)

Como se pode notar, dos 20 (vinte) trabalhos explicitados na tabela 2, destacamos a produção de Silva (2010) por ter escutado as crianças negras do sexo feminino em

relação às questões étnico-raciais. Vale dizer que tal aspecto evidencia uma tendência importante no fazer pesquisa ‘com’ crianças em detrimento de realizar estudos ‘sobre’ crianças, mais do que isso, traz à lume toda evidência de que o racismo já atinge os sujeitos na tenra infância. Tendo em vista que ocorre a desvalorização dos seus cabelos, cor da pele, traços culturais e, em contrapartida, coloca os padrões da cultura branca europeia como referência.

Na mesma direção os trabalhos de Trinidad (2011), Santos (2013), Edmacy Quirina de Souza (2016), Augusto (2017) e Galvão (2018), de igual maneira apresentam narrativas de crianças negras produzidas por meio de observações-participantes em relação as percepções físicas, estéticas e culturais acerca da sua existência no mundo. Acontece que esses pequenos manifestaram desejo pela cultura europeia hegemônica e a vontade sempre de estar mais com crianças brancas.

Na esteira do debate, as produções de Rocha (2015) e Pereira (2016) buscaram investigar como as crianças negras compreendem e se apropriam da cultura africana e afro-brasileira no contexto educativo. Ambos os estudos constataram a apropriação de poucos elementos da cultura afro-brasileira por crianças negras, resultado do quase silenciamento desses aspectos na esfera educacional. Sob outro escrutínio, o trabalho de Rocha (2015) foi realizado em uma escola particular e o de Pereira (2016) em uma instituição pública, destacando que tais experiências contribuíram essencialmente à construção de um material didático para professores atuantes da área.

Possibilidades de pensarmos outras estratégias de pesquisa e intervenção foram observadas nas pesquisas desenvolvidas por Mendes (2016) e Farias (2016), visto que utilizaram a linguagem artística expressadas pelos desenhos de crianças negras no que se refere às desigualdades étnico-raciais. Já nas pesquisas de Corrêa (2017) e Silva (2013), o destaque foi o uso de bonecas visando problematizar os supostos padrões de beleza pautados nas pessoas brancas e loiras. Tais trabalhos apontam para o uso de artefatos culturais presentes na realidade de crianças, no interior da Educação Infantil, como uma estratégia pertinente para mitigar ou colocar em pauta os silêncios, padronizações e modelos em voga.

Podem ser anotados igualmente em 3 estudos, o quanto as mencionadas questões interferem no cotidiano de crianças negras e, por efeito, na constituição de suas identidades raciais. Ademais, a pesquisa de Amaral (2013) acrescenta que as relações espaciais podem interferir e atuar como opressoras e limitantes no que tange à formação da identidade étnico-racial das crianças. A autora constatou que isso ocorre porque, quase

sempre, são expostos em painéis as imagens de crianças brancas como referência, além dos exemplos em tarefas escolares seguirem a mesma dinâmica embranquecedora, o que pormenoriza as possibilidades das crianças se identificarem com realidades culturais distintas.

Já os trabalhos de Gaudio (2013) e Dias (2017) abordaram quais os posicionamentos e estratégias de professores quanto à promoção da temática étnico-racial e a mediação dos conflitos quando ocorreram. Cabe destacar que ambos os estudos de campo identificam o silêncio e o despreparo de profissionais da Educação Infantil que, ao invés de confrontarem e problematizarem às questões, acabam por reafirmar o preconceito ao privilegiar os padrões brancos.

Por fim, localizamos 5 (cinco) pesquisas com crianças que investiram na elaboração de propostas pedagógicas visando tematizar ou problematizar às questões étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil, utilizando-se de histórias, artefatos culturais e outras linguagens em que o foco eram negros. Nesse sentido, Mata (2015) usa as histórias em quadrinho com personagens negros para tratar do tema, ao passo que Bonifácio (2015), Sousa (2016) e Pereira (2019) seguem a estratégia de pautar elementos da língua portuguesa para mostrar que a cultura africana e afro-brasileira está presente em nossa realidade, mas é silenciada. De igual modo chama a nossa atenção o estudo de Barbosa (2018), que se utilizou da construção de brinquedos e do desenvolvimento de brincadeiras para incitar às crianças falarem acerca do assunto. Dito isso, partiremos agora para interpretar alguns outros estudos cujo foco são as concepções e práticas de professores envolvendo à temática étnico-racial na Educação Infantil.

3.2 Concepções, práticas pedagógicas de professores e/ou agentes educacionais e as suas percepções sobre a temática étnico-racial na Educação Infantil

Essa categoria se aproxima muito da nossa proposta de pesquisa, na medida em que aborda os saberes e práticas de professores acerca das relações étnico-raciais. Na tabela abaixo apresentaremos de maneira organizadas as dissertações e teses identificadas, de acordo com o tema em questão:

Tabela 5 -Concepções e práticas pedagógicas sobre a questão étnico-racial

Título	Autor/a	Ano	Nível	Instituição
Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças	Jackeline Santana Gomes	2015	Dissertação	UESC
Dinâmicas para a escolarização da criança negra em Salvador: a experiência da Escola Criativa Olodum	Simone Magalhães Santos	2015	Dissertação	UNEB
A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios: um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas-MG	Sandra Carvalho do Nascimento Lessa	2015	Dissertação	UFOP
Infância, educação infantil e relações étnico-raciais	Marlene de Araújo	2015	Tese	UFMG
Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais: experiências de professoras	Maicelma Maia Souza	2016	Dissertação	UESB
Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil	Maria Emanuela de Oliveira Cruz	2016	Dissertação	UEPB
O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche	Telma Cezar da Silva Martins	2017	Tese	UNINOVE
Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas	Mariana Morato de Miranda	2017	Dissertação	UFGD
Diversidade étnico-racial no contexto escolar: um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil	Patrícia Batista Ribeiro	2017	Dissertação	UNITAL
Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil.	Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues	2018	Dissertação	UNISINOS
Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal	Joana Elisa Costa Oscar	2018	Dissertação	UFRJ
Diversidade étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	Thaís Regina de Carvalho	2018	Tese	UFPR

Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial	Rita de Cassia Moser Alcaraz	2018	Tese	UFPR
Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco	Aretusa Santos	2018	Tese	UERJ
Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola	Anne Caroline Nardi dos Santos	2019	Dissertação	UNINOVE

Fonte: o autor (2021)

Como apresentado na tabela acima, dos 15 (quinze) estudos constatados no levantamento, 6 (seis) deles buscaram perscrutar como a Lei 10.639/2003 dialoga ou não com as práticas pedagógicas de professores no contexto da Educação Infantil (SANTOS, 2015; GOMES, 2015; OSCAR, 2018; LESSA, 2015; RODRIGUES, 2018; SANTOS, 2018). Com base nas análises tecidas, identificamos que o descumprimento legal da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira apareceu nos trabalhos de Gomes (2015), Oscar (2018), Lessa (2015) e Rodrigues (2018). No mais, todas as pesquisas mencionadas concluem que os profissionais atuantes na Educação Infantil necessitam ter acesso a uma formação que envolva questões teórico-metodológicas que os permitam abordar as desigualdades étnico-raciais. Em sua dissertação, por exemplo, Gomes (2015) usou a técnica de entrevistas com os professores com o objetivo de levantar as dúvidas acerca das temáticas étnico-raciais e descobriu que a incompreensão de alguns, eram de todos.

Na esteira de análise, os trabalhos de Santos (2015) e Santos (2018) trataram de verificar se houve a implementação da legislação vigente em torno da desigualdade racial no cotidiano das práticas dos professores e o resultado surpreendeu porque os agentes educacionais estavam embasados em relação a isso. Destarte, Santos (2015) realizou sua pesquisa em uma escola informal que tinha como objetivo a formação voltada às relações étnico-raciais de crianças e adolescentes. Ao propor tal tarefa formativa e social, esse espaço educacional assumiu responsabilidade ética, não apenas as abordagens desenvolvidas do ponto de vista didático-metodológico, mas também na formação dos professores que lá atuavam. Na mesma direção de compreender a formação docente que permita ao trabalho consciente que a temática racial exige, principalmente, mas não somente na Educação Infantil, Santos (2018) evidenciou a existência de um programa de educação antirracista voltado à negritude na creche investigada.

Com o intuito de compreender como são realizadas as intervenções de professores da Educação Infantil e qual o local da Lei 10.639/2003 no que diz respeito ao trabalho cotidiano, podemos aqui observar 4 (quatro) estudos com essa característica, conforme anotado por (CRUZ, 2016; MARTINS, 2017; MIRANDA, 2017; RIBEIRO, 2017).

No aspecto metodológico, a observação-participante se mostrou como uma estratégia importante para subsidiar a produção do material empírico em pesquisas com crianças envolvendo a temática racial, conforme utilizado por Cruz (2016). A autora buscou observar como as propostas pedagógicas de professores, que usaram a literatura afro-brasileira na Educação Infantil, mobilizaram crianças sobre o assunto. Constatou-se que por meio da literatura e das estratégias empreendidas pelos professores, que aspectos relacionados às desigualdades étnico-raciais puderam ser problematizados. Como resultado ainda foi possível a criação de uma cartilha voltada aos futuros professores a partir da experiência mencionada.

Investigando como professores abordam a temática racial e ainda utilizando para isso os materiais didáticos, temos a presença das pesquisas de Carvalho (2018) e Alcatraz (2018) que constataram os silêncios e a mínima representação de personagens negros nos livros selecionados. A carência de apoio pedagógico aos professores de igual modo foi destaque, uma vez que mesmo com materiais didáticos interessantes, ainda assim, os docentes apresentaram dificuldades no contexto educativo.

Já as pesquisas de Martins (2017) e Miranda (2017) buscaram analisar quais estratégias utilizadas pelos professores para tematizar às questões étnico-raciais e suas diversidades na Educação Infantil, tentando entender quais os significados do ‘silêncio referente à cultura negra’ predominante no cotidiano educacional.

Dos 15 (quinze) trabalhos elencados para essa categoria, 3 (três) deles apresentam algumas especificidades que não dialogam diretamente com os demais, sendo as produções de Araújo (2015), Souza (2016) e Santos (2019). Assim como outras pesquisas, essas concluem que existe uma carência de discussão das questões étnico-raciais no contexto escolar pelos professores da Educação Infantil.

A tese de Araújo (2015) se destaca pela amplitude da pesquisa, primeiro por focalizar como professores abordam o conteúdo, mas estender a investigação às crianças, seus familiares e aos documentos oficiais do município da escola participante. Ocorre que isso possibilitou uma percepção macro sobre a extensão do tema em uma perspectiva mais transversal, dado que também sinalizou alguns dos desafios enfrentados no desenvolvimento do tema na Educação Infantil. A dissertação de Santos (2016) chegou à

mesma conclusão sobre a limitada evidência da cultural afro-brasileira e africana nas práticas de professores entrevistados, porém, a grande diferença é que se debruçou na discriminação manifestada pelos mesmos nas intervenções pedagógicas.

Assim como mencionado pela dissertação de Santos (2016), o estudo de Santos (2019) aponta a mesma limitação por parte dos professores, ao tematizarem e perceberem as questões e conflitos resultantes das desigualdades étnico-raciais. Nesse sentido, o autor utilizou-se das narrativas de mulheres negras e suas memórias nos tempos de escola básica, em especial na infância. Tal pesquisa tornou-se importante por demonstrar que mesmo depois de anos, às marcas do racismo, da discriminação e do preconceito interferem diretamente na constituição da identidade das docentes.

Pois bem, na próxima seção nos deteremos sobre outros trabalhos que circunscrevem a formação dos professores relacionado o tema na prática pedagógica.

3.3 As questões étnico-raciais na formação de professores da Educação Infantil

Partimos agora para apresentar, discutir e interpretar a categoria relacionada à dimensão da formação de professores de Educação Infantil no que tange ao tema racial. Sigamos com as produções localizadas na tabela abaixo:

Tabela 6 - Formação continuada: possibilidades e demandas

Título	Autor/a	Ano	Nível	Instituição
Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)	Maria Fernanda Luiz	2013	Dissertação	UFSCAR
O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola	Rosilane Maciel da Silva	2015	Dissertação	UESC
Formação docente: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar	Cláudia Elizabete dos Santos	2015	Dissertação	UEMG
Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil	Moacir Silva de Castro	2015	Dissertação	UNINOVE
A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte	Lisa Minelli Feital	2016	Dissertação	UFMG

A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015)	Flávia Carolina da Silva	2016	Dissertação	UFPR
Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras (es) da educação infantil	Mariele Ferreira Leal	2017	Dissertação	UFMS
Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores.	Ana Claudia Dias Ivanzaki	2018	Dissertação	UEPB
A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016	Solange Aparecida Rosa	2020	Dissertação	UFPR

Fonte: autor (2021)

Das 9 (nove) dissertações elencadas à essa categoria, 5 (cinco) tratam de analisar as contribuições de cursos referentes à formação continuada de professores da Educação Infantil em torno das relações étnico-raciais. Ressaltamos que todos os trabalhos citados levam em consideração a Lei 10.639/2003 como eixo central de uma proposta de educação antirracista (LUIZ, 2013; SANTOS, 2015; FEITAL, 2016; SILVA, 2016; LEAL, 2017; ROSA, 2020).

Os trabalhos de Luiz (2013), Silva (2016) e Rosa (2020) referem-se ao antes e depois das narrativas de professores ao terem contato com um curso que tematiza à questão étnico-racial, cujo objetivo era contribuir à melhoria das práticas pedagógicas na Educação Infantil. No caso de Luiz (2013), ele conseguiu averiguar uma mudança das falas e percepções dos docentes ao final do curso, ao passo que no trabalho de Silva (2016) o contato mostrou-se limitado, pois ainda que o momento de formação tenha sido oportunizado, era necessário espaço de partilha e troca para experiências prolongadas, segundo as narrativas apresentadas.

Rosa (2020) afirma em sua investigação que percebeu um posicionamento mais crítico dos professores que frequentaram cursos de formação, pois tiveram contato não apenas com as relações étnico-raciais, mas sobre desconstrução de olhares e práticas autocêntricas que são atribuídas às crianças. Contudo, mesmo havendo a oferta do curso, foi observado que existe um apagamento no que concerne à cultura africana e afro-brasileira, sendo essa ausência notada por meio da análise dos documentos oficiais do município.

Os trabalhos de Feital (2016) e Leal (2017) perscrutaram todos os professores dos seus respectivos municípios investigados, questionando quais deles tiveram contato com o assunto, os cursos que fizeram, sobretudo, quais os impactos percebidos na formação e na prática pedagógica. Tal ação permitiu notar que, mesmo tendo realizado cursos tratando do assunto, é preciso pensar mais nas demandas dos professores, porque a centralidade na legislação foi apontada como um aspecto contraproducente.

A dissertação de Leal (2017) teve a finalidade de analisar por meio da observação como os professores entraram e saíram de um curso de formação continuada, no que se refere as inflexões de aprendizagem, as mudanças e adoção de posturas mais críticas no que tange ao tema. Foi notado alterações quanto à passividade, à transformação das narrativas acerca do preconceito e da discriminação no espaço escolar, como também na construção do pensamento crítico sobre a infância em seu sentido plural.

Quatro (4) pesquisas explicitadas seguem o caminho de analisar as práticas de professoras da Educação Infantil por intermédio da pesquisa-intervenção, planejamento e interpretação das práticas pedagógicas realizadas, buscando tematizar ou contribuir para implementação da cultura africana e afro-brasileira na realidade escolar (SILVA, 2015; CASTRO, 2015; SANTOS, 2015; IVANZALI, 2018).

Na dissertação de Silva (2015), realizou-se rodas de conversas com professores e crianças conjuntamente, o que permitiu anotar como é esquecida, ou mesmo não assumida com responsabilidade, à questão étnico-racial no contexto investigado, além do grande desconhecimento das legislações. O mesmo foi recorrente no estudo de Castro (2015) que, por meio de intervenções e entrevistas com docentes, constatou o apagamento do conteúdo no âmbito da Educação Infantil. O autor concluiu defendendo o desenvolvimento profissional mais estruturado e solidificado em relação às temáticas das diversidades e diferenças, além da promoção de cursos de formação continuada. De maneira interessante Santos (2015) chegou a uma conclusão que confronta as pesquisas de Silva (2015) e Castro (2015), visto que, ao investigar duas professoras que realizaram um curso acerca do mote, as práticas e narrativas docentes se mostraram muito coerentes, compromissadas e politizadas.

Em sua dissertação, Ivanzali (2018) identificou que a cultura africana e afro-brasileira foi tematizada na escola pesquisada a partir da capoeira, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido operou em uma ótica interdisciplinar. O interessante é que tal manifestação corporal atuou como disparadora de vários elementos relacionados à cultura negra e sua contribuição para composição dos aspectos estruturais da sociedade brasileira.

Dito isso, agora partimos para interpretação da última categoria analítica que diz respeito às práticas curriculares.

3.4 O currículo e as diversidades étnico-racial na Educação Infantil

Nessa seção foram encontradas 6 (seis) pesquisas que tratavam do currículo na Educação Infantil, considerando às discussões da temática étnico-racial embasadas no texto Lei 10.639/2003 (FERNANDES, 2011; SILVA, 2013; CASTELINE, 2016; SAITU 2017; OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2018; SOUZA, 2019). Apresentamos os trabalhos na tabela a seguir:

Tabela 7 - Currículo e diversidade étnico-racial na Educação Infantil

Título	Autor/a	Ano	Nível	Instituição
No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis	Renata Batista Garcia Fernandes	2011	Dissertação	UFSC
Educação antirracista no distrito federal: reflexões curriculares	Francisco Thiago Silva	2013	Dissertação	UNB
Formação de docentes para a educação da relações étnico-raciais no município de Pitanga-PR: percursos da Lei 10.639/03	Alessandra Lopes de Oliveira Castellini	2016	Dissertação	UNICENTRO
Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais.	Cecília de Campos Saitu	2017	Dissertação	UFRRJ
Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	Waldete Tristão Farias Oliveira	2017	Tese	USP
Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo	Elizabeth de Souza Gomes Souza	2019	Dissertação	UFF

Fonte: o autor (2021)

Nesse sentido, os estudos de Fernandes (2011) e Oliveira (2017) basearam-se em uma linha parecida de pensamento, pois ambos investigaram a organização do trabalho pedagógico e como o tema se insere no currículo da Educação Infantil. A diferença entre os dois trabalhos é que Fernandes (2011), ao acompanhar as aulas de professoras atuantes

Educação Infantil, perscrutou documentos e realizou entrevistas para chegar à conclusão de que poucas unidades didáticas desenvolvidas contemplavam intencionalmente o tema.

No caso de Oliveira (2017), o autor realizou seu estudo em uma Escola Municipal de Educação Infantil o qual contemplou também as percepções dos coordenadores pedagógicos e gestores acerca do conteúdo étnico-racial, acenando para quais as possibilidades de inseri-lo no currículo. O resultado do trabalho foi similar ao de Fernandes (2011), no que tange a constatação da carência de conhecimento das professoras acerca da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Infantil, bem como, a falta de caminhos sobre como incorporá-las ao projeto da instituição.

Já os trabalhos de Casteline (2016) e Souza (2019) buscaram perscrutar o currículo de dois cursos de formação visando compreender como que a Lei 10.639/2003 se insere na composição de disciplinas que tratam do tema. Ambos os cursos analisados se mostraram limitados quanto à tematização da legislação específica, como também no oferecimento de oportunidades formativas relacionadas às diversidades étnico-raciais na infância.

Na esteira do debate, Silva (2013) realizou seu estudo dez anos após a aprovação da legislação que obriga a tematização da cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. Assim, a autora buscou avalizar o currículo da Educação Infantil de toda uma rede pública, a fim de saber como se o trabalho concernente ao conteúdo étnico-racial era abordado e quais estratégias utilizadas. Ela concluiu identificando três vieses sobre tal temática nos currículos, visto que a primeira focaliza apenas as datas comemorativas de forma descontextualizada, a segunda refere-se ao trabalho mais intuitivo (não sistematizado) e a última concerne a uma abordagem mais crítica na forma de projetos.

Buscando interpretar criticamente o currículo da Educação Infantil em detrimento aos significados das datas comemorativas relativas à cultura negra no seu interior, as pesquisas de Silva (2013) e Saitu (2017) tentaram compreender qual o lugar desse dispositivo na problematização das injustiças, discriminações e desigualdades sociais. Por fim, o estudo de Saitu (2017) chega à conclusão de que o currículo de algumas instituições da rede evidencia a cultura africana e afro-brasileira somente a partir do “dia da consciência negra”. Logo, o autor finaliza dizendo que um currículo com essas características colonizadoras tem um forte componente patriarcal, branqueado e racista.

Muito bem, acabamos de apresentar os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do ‘estado do conhecimento’, bem como, as categorias concernentes às identidades negras, formações de professores, desenvolvimento profissional, práticas

pedagógicas e currículo. Sendo assim, gostaríamos de ratificar que a nossa intenção era apenas nos aproximar das produções científicas, a fim de conhecê-las mais profundamente no que se refere aos temas abordados, aportes teóricos, conteúdos e caminhos heurísticos. Dessa forma, caminhamos para o próximo capítulo buscando verticalizar alguns dos conceitos identificados nas dissertações e teses localizadas e interpretadas, pois entendemos que eles nos serão úteis no momento de análise das narrativas das professoras depoentes.

4 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: entrelaçando o olhar das professoras com as questões étnico-raciais

Um dos primeiros estudos sobre a história social da infância foi publicado em Paris no ano de 1960, no qual o historiador Philippe Ariès revelou que até o século XII havia uma ausência de ‘sentimento de infância’ na sociedade europeia. Por meio da iconografia, ele se apoiou em fontes artísticas e históricas constatando que nesse período as crianças eram representadas como adultos em miniaturas ou anjos, sem terem suas necessidades e especificidades consideradas. Porém, entre os séculos XIII e XVIII, com indícios de mudanças nas compreensões acerca de família, a criança ganha um lugar central nos seios familiares. Nessa construção social, em uma sociedade marital e patriarcal, dá-se as mulheres a responsabilidade pelo cuidar e, posteriormente, educar as crianças, que até então ocupavam um lugar marginal na sociedade (ABRAMOWINCZ E MOUTUZZI, 2011).

Entretanto, essa é uma concepção eurocêntrica sobre infância, uma vez que, segundo Kullmann Junior (1998), a mencionada ausência do sentimento infância (não reconhecimento da singularidade das crianças) não se aplica ao nosso país. Ocorre que a seguinte percepção provavelmente se encontra presente com os povos originários que povoaram nosso território antes da chegada dos colonizadores, bem como no projeto educacional dos jesuítas. De acordo com o autor, os jesuítas reconheciam o papel central das crianças para o processo de colonização e evangelização. Somado a isso, Kullmann Junior (1998) ainda levanta o debate sobre o caráter puramente assistencialista da educação dos pequenos em seus primórdios, pois para além disso, como esteio havia um ideal modernizador.

Esse debate corrobora a possibilidade de podermos introduzir a compreensão do cenário que constituiu as instituições de Educação Infantil e quais as transformações ocorridas ao longo dos séculos. É importante salientar que a despeito do contexto histórico, a prática social de mulheres e crianças se encontram imbricadas devido a sociedade patriarcal forjar à elas a responsabilidade pelo cuidar e educar.

A história aponta que as primeiras instituições de educação foram pensadas para as crianças mais vulneráveis e marginalizadas, mas não no sentido de ampará-las e sim de tirá-las de circulação, docilizando, ajustando e governando seus corpos. Por meio das intervenções, os pequenos eram subjetivados em relação aos modos de conduta, alimentação, higienização e, sobretudo, quando a leitura de mundo. Com isso, o Estado chegava às famílias com o intuito de formar a nação brasileira.

O projeto “Casulo”, por exemplo, foi o primeiro projeto educacional em massa planejado para a fase pré-escolar que, mantido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), tinha caráter compensatório no sentido de suprir as necessidades físicas e culturais das crianças. De igual modo, tais ações filantrópicas buscavam preparar às crianças para inserção nos anos seguintes da educação e tinham como público alvo a população carente - negros e pobres – na realidade, visavam proteger a honra, a paz e a integridade da elite. Nesse sentido, havia um processo de higienização dos hábitos culturais segundo o qual forjava costumes do homem branco e europeu desde a mais tenra infância (ABRAMOWINCZ E MOUTUZZI (2011).

Na medida em que esse processo de modernização estava em vigor na sociedade, os negros e as mulheres (independentemente da cor) foram excluídos do que que era considerado progresso, pois eram julgados como inferiores aos homens brancos da sociedade. Nesse contexto, muitos imigrantes passaram a serem contratados pelas indústrias, motivo pelo qual as mulheres se organizam e se mobilizam a lutar por direitos, tais como o relacionado ao voto em 1932 (ABRAMOWINCZ E MOUTUZZI, 2011).

Impulsionadas por suas conquistas, as mulheres passaram a reivindicar melhores condições trabalhistas, direitos de proteção a maternidade e às crianças, bem como o direito a creches e pré-escolas para seus filhos. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, modificada em 1967, instituía o direito à educação “para os filhos e filhas das trabalhadoras e criava e criava dispositivos que obrigavam as empresas empregadoras de mulheres a terem lugares e intervalos diários visando a amamentação de seus bebês” (ABRAMOWINCZ E MOUTUZZI, 2011, p. 28).

Em 1977, apesar de buscar meios para a ampliação e acesso às creches como direito das mulheres trabalhadoras, o Estado ainda não compreendia a educação como direito das crianças e seu dever, o que resultou na dependência de entidades filantrópicas e/ou privadas para desenvolver tais serviços. No entanto, a partir do final da década de 1970 e nos anos de 1980 as discussões acerca dessas instituições passaram a fazer parte das preocupações acadêmicas e das reivindicações dos movimentos sociais. Nesse contexto, a Educação Infantil deixa de ser compreendida para além do cuidado e higienização das crianças pobres, mas passa a ser um lugar de formação pautada no Educar e Cuidar (ABRAMOWINCZ E MOUTUZZI, 2011).

É oportuno dizer que essa transformação da educação dos pequenos agregou força com a participação de diferentes movimentos sociais, associações de bairro, grupo e clube de mulheres, donas de casa, fóruns estaduais e nacionais, entre outros. O Movimento de Luta por Creches, ganhou destaque em 1979 durante o I Congresso da Mulher Paulista, ao reivindicarem creches integralmente financiadas pelo Estado e por empresas, instalações próximas as moradias e trabalho justamente remunerado. Além disso, houve uma defesa voraz por propostas educacionais consistentes com participação das famílias e conduzidas por especialistas em Educação Infantil. Esse cenário foi determinante para estabelecer o direito das crianças às creches e pré-escolas na Constituição de 1988 (ABRAMOWINCZ E MOUTUZZI, 2011), todavia, vale ressaltar que a luta das mulheres foi responsável por incitar diversos outros debates a respeito dos direitos das crianças. Em especial, no que se refere a ampliação e o realinhamento das perspectivas pedagógicas baseadas na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem para o subsidio das ações na escolarização de crianças.

Em contrapartida, compreende-se que durante muito tempo o olhar sobre as crianças e os espaços destinados à sua educação passaram por diferentes perspectivas e abordagens que variaram desde o escopo mais assistencialista até a perspectiva que reconheceu as singularidades dos pequenos como sujeitos de direitos. Embebida por essa percepção das crianças como atores sociais, Karmer (2000, p. 48) afirma que a Educação Infantil brasileira e “a formação cultural das crianças e seus professores é direito de todos, pois todos - crianças e adultos - são sujeitos históricos e sociais, cidadãos produzidos na cultura e criadores de cultura”. Nessa direção, Abramowincz e Moutuzzi (2011) compreendem que o direito à educação pelas crianças pequenas, assim como muitos outros, são desfechos das lutas históricas empreendidas em nosso país, mais precisamente pelas mulheres. O resultado desses embates em termos de conquistas foi expresso em

legislações que, ao longo do tempo, têm sido confrontadas e reinventadas frente às necessidades sociais e culturais, tal como:

A Constituição de 1988 que incorpora parte das reivindicações dos movimentos populares (Movimento Negro e Movimento das Mulheres) de forma a condenar práticas racistas e reconhecer a educação infantil como uma extensão do direito universal a educação. Foi a primeira vez na história do Brasil que se fez referência legais aos direitos das crianças, estabelecendo formas concretas de garantir seu amparo e sua educação (ABRAMOWICZ E MORUZZI, 2011, p. 29).

Como foi visto, a Constituição Federal de 1988, especialmente o artigo 208, garante às crianças pequenas o direito gratuito de acesso às creches e pré-escolas, atribuindo ao processo educativo o dever de acolher as demandas sociais, de acessibilidade, psicológicas e intelectuais, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1988). Posterior a tal evento histórico, ganhou destaque também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que institucionalizou o dever da sociedade e do Estado em garantir às crianças e aos adolescentes o acesso “à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, p. 1).

Em âmbito geral as legislações como o ECA e a Constituição de 1988 expressam a necessidade de contrapor algumas carências sociais ainda existentes para com as crianças, visando possibilitá-las e ampará-las no sentido de assegurar seu bem-estar. De maneira específica, o marco legal que demarca o direito de as crianças pequenas frequentarem o espaço escolar é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Afirmamos isso porque anteriormente a Educação Infantil não estava inserida como segmento da educação básica, por efeito, tal etapa de ensino não era assegurada legalmente às crianças:

Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN, Lei 9.394/1996), que passou a considerar-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além do que, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCN/EI, 1999) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001) são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação à Educação Infantil, mais fortemente nas duas últimas décadas (GUINZZO; FELIPE, 2012, p. 2).

Partilhando da mesma compreensão de Guinzzo e Felipe (2012) sobre a LDB de 1996, enfatizamos que a legislação demonstra um avanço por sistematizar e dar visibilidade aos direitos das crianças pequenas, contrapondo a dicotomia entre o cuidar e o educar. Destacamos ainda que tais conquistas passam a atribuir, como mencionado no Artigo 31º da LDB, determinados deveres às instituições educacionais, quais sejam, o estabelecimento de uma carga horária mínima, de frequência e registros avaliativos sobre cada criança e seus processos de aprendizagem. Esses elementos agora priorizados foram acrescidos pela compreensão de uma formação amparada pela conquista da autonomia e formação da identidade das crianças (BRASIL,1996; ALVEZ, 2011). Assim, destacamos o referente artigo acerca do mote:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem 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 (BRASIL, 1996, p. 14).

Consoante especificado no Artigo 29, mas contemplado por diversos outros na LDB, a Educação Infantil e as instituições públicas responsáveis por essa etapa de ensino, na figura das creches e pré-escolas, começam a se preocupar não apenas com a segurança e proteção física da criança, mas com o seu desenvolvimento integral. Por outras palavras, há uma ampliação da compreensão social e da importância da Educação Infantil, uma vez que um número significativo de crianças que não frequentava essa etapa de ensino apresentava comprometimento na aprendizagem no primeiro ciclo (ALVEZ, 2011).

As condições de conquista mencionadas pela LDB (1996) são apontadas por Oliveira (2002) como uma mudança de ótica social na qual a própria sociedade passa a entender como legítimo o espaço educacional destinado às crianças pequenas. Aliás, como a primeira etapa de ensino que deve ser ofertada de forma gratuita em que a ideia do cuidado deva estar imbricada na perspectiva da educação.

Após a implementação da LDB, outras legislações ganharam destaque, segundo Fernanda Marquezan e Michele Martins (2017), na direção de orientar os trabalhos pedagógicos na Educação Infantil, tais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RNCEI), as Diretrizes Curriculares Para Educação Infantil (DCNEI) e a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996; BRASIL,1998; BRASIL, 2009).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação infantil (RCNEI) foram criados em 1998 pelo Ministério da Educação, cujo objetivo geral foi subsidiar as funções

da educação na vida criança que está no espaço escolar. Tais ordenamentos são considerados um marco por induzir um currículo por eixos de conhecimentos, articulando educar e cuidar, criando:

[...] condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (RCN'S, 1998, p. 47).

Já em 2009, em meio as disputas políticas e investimento na tentativa de avanços na Educação Infantil brasileira foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecendo alguns princípios à área (BRASIL, 2009, p.16):

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Bruna Alves (2011, p. 31) interpreta que as DCNEI:

[...] apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado.

Essas discussões e implementações foram fundamentais para que, em 2010, o sistema nacional de ensino incluísse crianças da faixa etária de 0 a 5 anos de idade como sujeitos de direitos sociais. Assim, a singularidade da criança e sua educação, cada vez mais se evidencia nos documentos oficiais, na medida em que:

[...] as DCNEI propõe uma prática educativa centralizada na criança e nas suas relações, definindo as interações e brincadeiras como eixos

estruturantes, que devem ser desenvolvidas por experiências diversificadas (MELLO, SUDBRACK, 2019, p.10).

Sob o legado e prerrogativas de documentos anteriores, recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada no ano de 2017, reforçando a concepção de criança como protagonista da prática pedagógica a partir da proposta de cinco campos de experiência e dos seis direitos de aprendizagem (MARQUEZAN, MARTINS, 2017). Os campos da experiência, de acordo com a legislação mencionada, são os seguintes (BRASIL, 2017, p. 40):

O eu, o outro e o nós;
Corpo, gestos e movimentos;
Traços, sons, cores e formas;
Escuta, fala, pensamento e imaginação;
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ainda de acordo com a BNCC, os seis direitos da aprendizagem são:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Diante dos expostos, a BNCC na Educação infantil é um documento plural que apresenta os objetivos das aprendizagens, orientando-se pelos eixos estruturantes das

DCNEI, ou seja, as interações e as brincadeiras “como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (idem).

O entendimento da BNCC como um marco legal para Educação Infantil é de suma importância, mas um olhar crítico permite transparecer que é “limitada nas questões vinculadas aos direitos sociais, as ações de inclusão e a questão de gênero” (MELLO, SUDBRACK, 2019, p.13). Outra crítica se deve ao fato de o documento ser apresentado mais com um minucioso detalhamento de finalidades do que um currículo que permite a autonomia docente, dado que essa padronização é vista como uma desconsideração das potencialidades criativas no campo pedagógico (ALVES FILHO, 2017).

Educar crianças pequenas não é um caminho fácil, mesmo que hajam leis e projetos consolidando a escola como um direito, desenvolver um trabalho docente responsável exige a compreensão de que elas produzem culturas nas interações com seus pares. É por meio da socialização, imaginação, criação e invenção que cada criança vai se desenvolvendo e produzindo sentido e significado ao que vive e a sua experiência. Nesse interim, as culturas da infância devem ser pensadas junto aos processos educativos com as crianças, considerando as múltiplas possibilidades de se perceberem o mundo.

Por essa razão, a comunicação entre adultos e crianças quando do ingresso delas em uma instituição educacional se faz importante e necessária. O acolhimento é considerado um acontecimento primordial na vida escolar da criança e sua família, tendo em vista que tem início antes mesmo da sua inserção na creche ou pré-escola (EDWARDS & GANDINI, 2002).

Nesse sentido é que as docentes investigadas se mostraram disponíveis para interagir e acolher as crianças, ao serem indagadas com qual faixa etária trabalhavam e como agiam diante delas. Entretanto, demonstraram certa maternagem ao confundirem as funções docentes:

[...] porque na educação infantil são os menores, tem o acolhimento os aconchegos, se pegar um no colo tem que pegar todos, tem que ter o braço gigante. Não pode deixar nenhum de lado. Tem que ter coração de mãe, acolher mesmo, colocar no colo. (Professora Ruth)

[...]eu trago uma bagagem como monitora, porque acaba que a gente que trabalha como monitora desde cedo aprende muitas coisas, que quando se torna professora dá para aproveitar muito. A monitora não é só o cuidar, ela tem muita responsabilidade[...] (Professora Carolina).

As narrativas acima revelam determinada concepção de Educação Infantil e trabalho educativo com crianças, sendo que Ruth afirma a necessidade de “ter um coração de mãe” como elemento necessário às profissionais da Educação Infantil enquanto que Carolina diz que as ações docentes devem transcender o cuidar.

O argumento encetado por Ruth coincide com o identificado na obra *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*, de Ana Beatriz Cerisara (1996). De acordo com a autora, na Educação infantil brasileira, de uma maneira geral, é recorrente a compreensão de que a professora se refere à função social de tia ou mãe. A autora ainda aponta que os lugares atribuídos às mulheres receberam uma representação de inferioridade se comparada aos homens, ao passo que:

[...] mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” [...] (SAYÃO, 2005, p. 177).

Em outra perspectiva, a docente Carolina ao verbalizar que o seu papel não é somente cuidar das crianças, amplia um pouco a noção sobre as interações com as crianças. De igual modo ela acaba deixando as marcas de gênero virem à tona quando afirma estar no ramo desde cedo, mas ainda sim alerta e questiona o fato das mulheres e a Educação Infantil terem a função de cuidar das crianças. Ao assumir esse posicionamento, podemos inferir que a depoente não compreende o educar e cuidar como indissociáveis e intrínsecos, o que denota uma apropriação dicotômica e equivocada do debate.

Em relação ao lugar da mulher na educação de crianças, Deborah Thomé Sayão (2005) em sua obra *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*, aponta para o discurso naturalizado que a vincula biologicamente ao aspecto da “maternagem”. Esse conceito compreende um conjunto de práticas únicas e exclusivas às mulheres por questões de gênero, dentre elas a abordagem machista de que toda mulher nasce para ser mãe e ela deve se comportar assim na escola (SAYÃO, 2005).

Esse tipo de afirmação que apresenta as mulheres como cuidadoras “por natureza” das crianças, é entendida por Guaciara Louro (1997, p. 450) como uma tentativa

historicamente machista de associá-las a determinadas funções por seu gênero. Tais desdobramentos fazem com que “o magistério represente, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, assim, cada aluno ou aluna são vistos como filho ou filha”. De igual modo, Guimar Mello (1998) sinaliza que esse tipo de discurso elege a mulher como a única capaz de cultivar os sentimentos amorosos e afetos que devem ser dados as crianças.

Nesse sentido, Brandão (2017, p. 98) acrescenta que:

A naturalização da mulher como mãe e como professora tem mascarado a necessidade de formação acadêmica construída em bases teóricas e práticas que qualifiquem o profissionalismo dessa educadora. Com isso, perdem-se elementos capazes de contribuir para o avanço da educação infantil no que diz respeito a seu objetivo de desenvolver a criança integralmente.

Em face do exposto, é possível entender a carência da presença masculina no contexto institucional qual desenvolvemos nosso estudo, sabendo que não é um caso isolado, mas um reflexo da construção histórica marcada socialmente pela desigualdade de gênero. Nancy Alvez (2006), em sua pesquisa sobre os saberes docentes na Educação Infantil, identificou narrativas próximas as das pedagogas quais investiguei, de modo que os atributos de amor e o afeto foram os elementos imprescindíveis salientado por elas à profissão. Esses olhares, para Ana Abramowski (2010), podem ser considerados como estereótipos emocionais de uma boa professora, resultante de uma abordagem que se pauta nas imagens exprimidas em livros, programas e filmes, assim como, ancora-se na perspectiva da maternagem. Uma representação limitada e limitante do que é ser uma boa professora, por reafirmar o olhar machista sobre o gênero feminino e ressaltar elementos necessários para ocupar a função social docente. No entanto, é fundamental contrapor a mencionada percepção padronizada na Educação Infantil, colocando em suspeição ‘a verdade’ sobre o perfil de professora, visto que o “verdadeiro obedecer às regras de uma polícia discursiva” que restringe ou potencializa a leitura da realidade (FOUCAULT, 2005, p. 35).

Ao interpretarmos os dizeres das professoras Ruth e Carolina não estamos negando o papel da afetividade no desenvolvimento das crianças, pois sabemos que isso é fundamental. Contudo, quando essas questões se tornam esferas estruturantes da maternagem, acabam interferindo na concepção de criança, trabalho docente e Educação Infantil que fundamentam a ação professoral.

Especificamente em relação à atuação docente, as professoras colaboradoras em nosso estudo permitiram (por meio das entrevistas) a construção de uma espécie de mapa a respeito dos saberes e experiências desenvolvidas em torno da temática étnico-racial. Assim, buscaremos interpretar e dialogar com o material empírico produzido pelas narrativas das docentes, que revelaram de forma sensível os desejos, aflições, limitações e potencialidades referentes às questões étnico-raciais na interface com a educação das crianças.

Como vimos, todas as participantes eram mulheres, o que ratifica a feminização do magistério na Educação Infantil, sendo que quatro professoras delas se autodeclararam negras, quais sejam: Marielle, Carolina, Antonieta e Laudelina. Inevitavelmente, as indagações feitas por nós em relação a presença de conflitos envolvendo as questões étnico-raciais trouxe à baila mais detidamente as concepções de infância, criança e negritude. Isso fica evidente nas narrativas de Ruth e Antonieta:

[...] as crianças são puras, aconchegantes, melhores de trabalhar estão abertas, diferentes dos maiores (Professora Ruth)

[...]A criança acho que ela tem facilidade de aceitar o que é diferente, eu não vejo esse tipo de conflito por causa de cor, raça ou aparência, as crianças são muito puras nisso (Professora Antonieta).

A noção de criança como sujeito puro destacado nos dizeres das depoentes remete a uma visão adultocêntrica na qual elas são “inocentes” por estarem em uma etapa geracional diferente. Pensar a criança sobre essa acepção, limitando-a a pureza ou inocência, na ótica de Marli Oliveira de Costa (2009) reforça os valores cristãos por meio dos quais elas também são vistas como ‘anjinhos’, resultante de um processo eurocêntrico de colonização. Conceber a infância como sagrada gera um grande problema porque faz com que situações conflituosas envolvendo as questões étnico-raciais, sejam simplesmente justificadas por narrativas que endossam a inocência das crianças. Conforme podemos observar adiante:

[...]até porque a idade que eu trabalho dois, três aninhos, são muito puros, eles não têm percepção quanto a isso. As crianças ainda não têm preconceito nessa idade [...]eu nunca tive ou presenciei situação de desigualdade na escola, com minhas turmas. Acho que por ser muito pequeno, dois e três aninhos não têm essa maldade [...] (Professora Glória)

Decerto que as crianças não nascem racistas, simplesmente aprendem. Em se tratando desse tema, o mesmo é considerado uma ideologia ou prática social que reflete à construção cultural historicamente situada visando privilegiar alguns grupos quando cotejados a outros. Essa concepção racista notadamente estabelece que “as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2004, p. 25).

Esse vínculo de entre as qualidades morais, culturais, intelectuais e os fatores biológicos que resultam em práticas racistas, acabam justificando a presença de narrativas, atitudes e comportamentos de sujeitos que se consideram superiores do ponto de vista étnico-racial. Então, na forma individual:

O racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. (GOMES, 2005, p. 52).

Nesse sentido, Frantz Fanon (2008, p. 133) em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, menciona que “para o preto, há um mito a ser enfrentado”, justamente porque o próprio indivíduo que sofre racismo, muitas vezes de forma sutil, velada e implícita, afirma que ele não existe e tudo isso não passa de bobagem. Para o autor, em uma perspectiva sociológica o racismo não diz respeito apenas às características físicas dos negros, mas também as culturais, porque seus costumes, crenças e religiões são discriminadas. Na mesma direção, Munanga e Gomes (2006) conceituam o racismo individual como insultos de um sujeito contra outros de um grupo étnico-racial discriminado, podendo essa violência ser verbalizada, física ou simbólica.

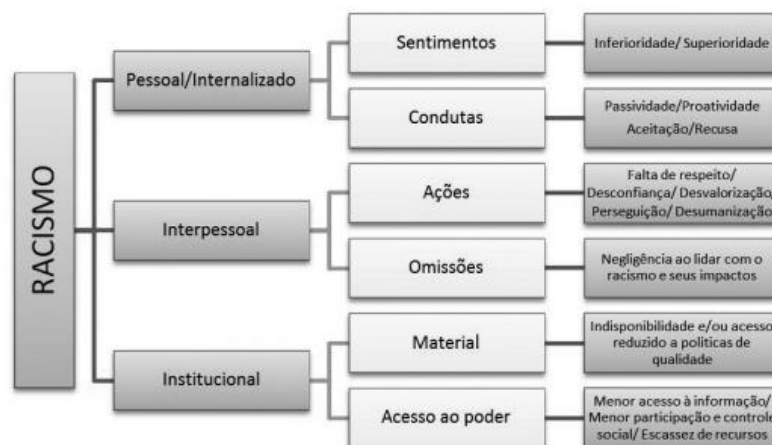
Munanga e Gomes (2006, p.179) acrescentam que o racismo é um comportamento permeado por repulsa e ódio, direcionados aos indivíduos que possuem algum “pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho, entre outros”. Na realidade, ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

As teorias raciais, portanto, expressam concepções racistas que acabam estruturando as nossas sociedades, visto que fomos marcados por trágicas experiências, tais como a escravidão dos negros no Brasil e no mundo, o Nazismo originado na Alemanha e o Apartheid na África do Sul. Por mais trágico que sejam as práticas racistas, como aponta Gomes (2005), ainda em nosso país existem muitos brasileiros (inclusive

negros) que acreditam na sua inexistência, muito menos a presença do preconceito racial. Por efeito disso, tal questão é tratada com tranquilidade, descaso e até mesmo como excesso do politicamente correto. Nesse sentido, as desigualdades étnico-raciais tornam-se um ‘mito’, em razão das pessoas entenderem que brancos e negros vivem harmoniosamente sem discriminação, injustiça e preconceito. Fato esse resulta, por vezes, em tensões entre grupos sociais diferentes no contexto estrutural da sociedade, fazendo com que o racismo se manifeste de forma complexa, sutil e velada.

Considerando como factual a existência do racismo na sociedade brasileira, torna-se necessário agora caracterizar e conceituar como tais violências ocorrem em meio as práticas sociais cotidianas. Com objetivo de sistematizar as muitas formas que o racismo assume em nossa sociedade, apresentamos um organograma que delinea três dimensões individuais e coletivas envolvendo os negros e suas experiências de vida.

Figura 8 - Dimensões do racismo



Fonte: Werneck (2016, p. 542)

Werneck et al. (2013) ao discutir a saúde das mulheres negras, apresenta por meio de um organograma as manifestações de racismo sofridas por elas, com destaque para três possibilidades, a saber: pessoal/ internalizada, interpessoal e institucional. Acontece que alguma delas ainda podem ser desdobradas em várias outras, de modo que se interligam com mais três vertentes, ou seja: as dimensões individual, social e política.

Com base nesses elementos supracitados, a autora afirma que a dimensão pessoal/ internalizada e interpessoal:

[...] o racismo traduz a “aceitação” dos padrões racistas pelos indivíduos, incorporando visões e estigmas. O racismo interpessoal se expressa em preconceito e discriminação, condutas intencionais ou não entre pessoas (WERNECK et al., 2013, p. 541).

Ao mencionar que as três dimensões que se interligam e podem potencializar as expressões racistas, Werneck (2016) compreende a individual como àquela que está associada à comportamentos que fragilizam as vítimas de racismo. Já a dimensão social refere-se as condições culturais, econômicas e simbólicas que interferem estruturalmente para que as práticas racistas aconteçam efetivamente. A outra dimensão apresentada é a política ou paragramática, que faz referência às questões institucionais, em especial, como se associam ao racismo. Com exceção dessa última, Gomes (2005) ratifica que as expressões do racismo são individuais ou pessoais, mas, pode ainda, assumir uma forma institucionalizada.

Com efeito, desde a abolição da escravatura no Brasil os negros e negras foram marginalizados pela sociedade, por não terem sido amparados socialmente em termos de acesso ao trabalho e a condição cidadã. Historicamente, podemos presumir que esse aspecto contribuiu efetivamente à naturalização dos lugares sociais de ocupação pelos negros, quando comparados aos brancos, o que ajudou a consolidar e reforçar narrativas preconceituosas e racistas, inclusive na escola.

Dessa maneira, é fundamental contrapormos as professoras que se utilizam do discurso de inocência das crianças objetivando velar algumas situações que ocorrem na Educação Infantil, ou mesmo naturalizar as desigualdades e as diferenças. A criança negra ganha destaque por ser marcada pela inferiorização devido a sua cor, interferindo nas relações estabelecidas com seus pares, de acordo com o relato a seguir:

Às vezes aquela uma criança não quer dar a mão para o outro por causa da cor, outra vez como já aconteceu comigo quando eu trabalhei no maternal, a criança assim é pequena ainda não tem aquela malícia, de saber o que está falando e se expressa com simplicidade falando “que não eu não quero dar a mão porque o coleguinha é negro”. (Professora Tereza).

[...] até na igreja onde eu congreco, teve uma criança que deve que tinha uns seis anos. Ela não queria dar a mão para o coleguinha porque era de cor. Isso vem da família, se a família trabalhar desde cedo ela vai saber falar entender. (Professora Dandara)

[...] quando surge algum conflito dentro de sala, e isso acontece! Você pensa que não, os que são bebês não fazem isso, mentira! O que eles aprendem com as pessoas que convivem eles trazem para gente, tem criança que vem de família que não respeita o outro a cor da pele e a criança traz isso para sala de aula. (Professora Carolina)

O fato de uma menina branca não querer dar as mãos a uma negra, é concebido pelas professoras Dandara e Tereza como uma ação preconceituosa mesmo envolvendo crianças e bebês, porém, defendemos que nesses casos a intervenção se faz necessária. No que tange ao entendimento do preconceito, o consideramos como a rejeição e o julgamento pejorativo prévio de indivíduos pertencentes a uma etnia, raça, orientação sexual, religião, dentre outros, podendo ocorrer de maneira individual ou coletiva. Ao relacionarmos essa definição às questões raciais, significa dizer que o mencionado conceito representa uma pré-consciência de inferiorização dos membros de determinado grupo étnico-racial (GOMES, 2005).

Logo, uma das características que se destaca no preconceito é a construção de um julgamento prévio que apresenta como característica principal a inflexibilidade. Esse sentimento “é vinculado ao sujeito preconceituoso, que em posse de tal consciência de desprezo, torna-se incapaz de levar em consideração elementos que conteste seu olhar equivocado sobre o outro, em especial sobre o outro negro e tudo relacionado a ele” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.181).

O preconceito racial que incide sobre os negros tem se caracterizado de forma velada historicamente falando, como aponta Bernd (1994, p. 24), pois o nosso país sempre fez com que o branco fosse herói, não enaltecendo os feitos dos escravizados em rebeliões e guerras, “ou mesmo, minimizou essa participação, sendo sabido de todos que grande parte dos documentos relativos ao período escravista foram incinerados, para que não ficassem lembranças do que fora a ‘chaga da escravidão’”.

Corroborando com tal ideia, Gomes (2015) ressalta que em meio aos silenciamentos da cultura negra, produz-se um ‘mito’ no qual os brasileiros negros convivem de maneira harmônica com as pessoas brancas, por efeito, conclui-se que não existe preconceito racial no país. Isso fica evidente em enunciados como: ‘tenho até um amigo negro, por isso não sou racista’; ‘como posso ter preconceito se minha vó era negra’; ‘ela é negra, mas é bonita’, dentre outras.

As afirmações aludidas demonstram que vivemos em um sistema social preconceituoso, que fomenta atitudes e comportamentos socialmente aprendidos e naturalizados pelas pessoas em diferentes instituições. Podendo ser a igreja, os espaços de lazer dentre muitos outros, incluindo a escola, local onde se exprimem e reforçam os preconceitos raciais (GOMES, 2015).

As exposições conceituais sobre o preconceito e as múltiplas formas que o racismo pode assumir sinalizam que essas expressões sociais não são inerentes aos seres humanos do ponto de vista biológico, ou seja, ninguém nasce racista, mas estão situadas no âmbito da aprendizagem, o que significa dizer que as pessoas aprendem a discriminação. Nesse sentido, a ação de discriminar no sentido que buscamos aqui debater “significa ‘distinguir’, ‘diferençar’, ‘discernir’. Em última análise, a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2015, p. 55).

Para entender essas questões, precisamos considerar que no contexto brasileiro, nos mais diferentes espaços sociais e educativos, a cor tem um sentido mais amplo do que somente a pigmentação da pele, haja vista que promove e potencializa a hierarquização racial, ao cotejarmos pessoas brancas e negras (GUIMÃES, 1999). Essa hierarquização racial pode ser observada em várias expressões artísticas e culturais, por intermédio dos personagens de filmes, livros didáticos e novelas. Em outras palavras, ter a pele negra em nossa sociedade “transmuta a epiderme corporal, simbolizando os elementos de estratificação social presente no processo de construção histórica da sociedade e o imaginário racista e colonialista sobre o que é ser negro” (SANTIAGO, 2015, p. 448).

No escopo da análise, cabe destacar que o fato da professora Tereza reconhecer interações preconceituosas e racistas no ambiente educacional, não significa endossar uma perspectiva pedagógica antirracista, pois ela limita-se a justificá-la com o argumento de que as crianças *fazem as coisas inocentemente sem perceber*. Em contrapartida, os dizeres de Dandara e Carolina permitem constatar uma interpretação que vai além de olhar as crianças como seres angélicos e inocentes (ARIÈS, 1981) ao assumirem que elas foram preconceituosas no contexto escolar. Enfatizamos esse fato, pois tratar as crianças pequenas como inocentes pode ser uma forma de se isentar das responsabilidades de compreender por que fazem, o que fazem e com quais intenções (OLIVEIRA E ABRAMOWICZ, 2010).

Assumir uma posição de criticidade a respeito dos conflitos étnico-raciais vivenciados pelas crianças na Educação Infantil, denota um olhar sensível e esse tipo de percepção é fundamental tanto para as brancas quanto às negras. Como preconiza Cavaleiro (2000), a criança negra internaliza determinadas experiências de subjetividade que interferem na construção da identidade negativa de si mesma. O silêncio da instituição educativa, dos agentes escolares e do contexto social onde está inserida essa

criança, também acabam ratificando as diferenças raciais por não oferecerem representatividade à ela.

A emergência em contrapormos determinadas percepções docentes sobre a criança pequena e as dimensões étnico-raciais aparece também no trabalho de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010). As autoras denunciam que:

[...] há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial, algo que foi confirmado também pelos resultados obtidos no espaço da creche [...] (OLIVEIRA E ABRAMOWICZ 2010, p. 212).

Nesse sentido, atitudes como as que foram relatadas pela Carolina, no caso, de uma criança branca não querer sentar perto de outra negra, ou mesmo não tocá-la, a discriminação e o preconceito ficam menos velados quando a docente pergunta por que a menina tomou àquela atitude:

[...] teve uma vez que uma criança não queria sentar perto da outra porque ela era negra, a menina era bem pretinha, a coisa mais linda do mundo, mas aí a outra criança não queria sentar perto da coleguinha de jeito nenhum. Eu observei isso durante muito tempo, toda vez que essa criança branca chegava ela não sentava perto dessa coleguinha negra, mesmo quando só havia cadeira livre perto dessa coleguinha. [...] perguntei porque você não quer sentar perto da coleguinha, perguntei se haviam brincado ou ocorrido algumas outras desavenças. Ela me respondeu assim: “Porque meu pai falou que eu não posso ficar perto de pessoas pretas e ela é preta” [...] (Professora Carolina)

Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas “características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas” (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

A percepção que as crianças pequenas têm sobre o racismo, sobre si e as atitudes discriminatórias remetem a processos de subjetivação nos quais elas são sujeitadas em meio as relações sociais e os sentidos atribuídos ao ser branco e ao ser negro. O estudo de Lucia Alonso (1995) explicita vários casos de discriminação entre crianças por conta da cor da pele, com destaque para uma espécie de mal-estar que aflora no transcorrer de situações conflituosas.

A autora traz um exemplo sobre o que seria o referido mal-estar no contexto em que “uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança: ‘é claro que não, todo mundo é igual’” (AFONSO, 1995, p. 17).

Outro acontecimento relatado pela docente Tereza e que traz à lume a dimensão étnico-racial, em especial, o perceptível constrangimento da/s crianças/s:

[...] eu tive uma aluna negra que foi dançar quadrilha com um aluno negro e ela não quis dançar porque o menino era negro. Ela preferiu não dançar, tentamos conversar com ela, com a mãe dela, mas ela não quis dançar e a mãe respeitou e disse “tem que deixá-la, não pode obrigar”. A menina era negra, com cabelo cacheado, mais clarinha, já o menino era negro mais moreninho, da pele escura, a menina não aceitava nem ficar perto dele, é o pai dela era negro, a gente não entendeu o porquê (professora Tereza)

Como podemos anotar, Tereza afirma não entender porque a menina não quis participar da atividade de dança, mas especula que o acontecido tem relação com a cor da pele do menino envolvido. Ao que parece, o fato dela também ser negra não garantiu que o outro fosse aceito, tendo em vista a diferente tonalidade da pele do parceiro de dança. Interessante observar que, segundo a docente, *por mais que ambas as crianças fossem negras a cor delas era diferente, uma era negra de pele escura e a outra com a tonalidade mais clara, será que isso interfere?* Sobre o mote, na obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, Kabengenle Munanga (1999) discute essa questão e nos apresenta a expressão “negros indisfarçáveis” ao se referir a pessoas negras que carregam marcas fenotípicas mais explícitas de sua ancestralidade africana. Com efeito, tais sujeitos evidentemente sofrem com o preconceito racial em demasia se compararmos aos que não apresentam os traços corporais marcantes. De fato, são os desdobramentos de uma noção de branquitude como padrão estético ideal, que adotam os atributos físicos dos brancos europeus como referência.

Em face do exposto, é irrefutável que o primeiro local onde o racismo incide é o corpo, o mesmo corpo que é marcado por esses signos pejorativos, manifesta possibilidades de transgredi-los por meio de perspectivas que confronte esse racismo/colonial. Se o colonialismo elegeu o território corporal como primeiro lugar de investimento de seus ataques, o “desate do nó” não poderia emergir de outro lugar. Será por meio da perspectiva dos saberes corporais, enquanto ações de fresta, que alinhavo a minha reflexão, pois eles foram os elementos marcantes para as ações coloniais, que

desprivilegiavam os negros e negras, justificando suas ações de violência contra os Africanos e Afro-brasileiros. Diante disso, as possibilidades antirracistas/decoloniais que evidenciam e desconstruem lógicas de subordinação hegemônicas, podem ser orientadas por outras epistemologias.

Como vimos, não se pode negar a existência de tensões étnico-raciais envolvendo as crianças, contudo, a concepção de infância e a compreensão do objetivo da Educação Infantil de forma equivocada e distorcida obstaculiza a implementação de uma educação antirracista. Atrelado a isso ainda percebermos a “terceirização” das responsabilidades pelas professoras quase sempre incumbida ao outro, principalmente, às famílias e aos psicólogos como mediadores dos casos de discriminação racial:

Então, se o jeito que cada um se ver né e eu acho, também dependendo do conflito eu entra eu peço ajuda o ao psicólogo da escola [...] (Professora Tereza)

Mas também o preconceito acontece em segundos, mesmo fora da data, por exemplo, teve uma vez que uma menina não quis dar a mão para outras, a menina que não queria dar a mão para colega era branquinha e a outras era negra. Aí quando vi isso eu peguei e dei a mão para criança negra, a criança branca falou então se a tia deu a mão eu vou dar. Quando aconteceu isso eu chamei a psicóloga, falei para conversar com a menina para ver o porquê (Professora Laudelina)

Na maioria das vezes, quando tem algum conflito, pedimos uma conversa com o psicólogo, ou para ele fazer alguma palestra sobre o problema (Professora Tereza)

Cabe sublinhar que a presença do/a psicólogo no contexto escolar é amparada pela Lei 13.935, legitimando as funções e atribuições desse profissional junto a uma equipe multidisciplinar³, sendo elas:

1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2019, p.07)

Entretanto, nos depoimentos das professoras Laudelina e Tereza não há referência acerca de um trabalho multi/interdisciplinar partilhado entre psicóloga e outros profissionais, incluindo o corpo docente. Na realidade, o que aparece é o entendimento

³ Equipe formado por Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo e Professores de diferentes áreas do saber.

do campo da psicologia como solução para os problemas étnico-raciais que emergem no contexto educativo entre as crianças. O preconceito é estrutural e, portanto, atravessa as várias esferas da nossa sociedade e, por isso, as ações envolvendo diferentes profissionais são importantes, principalmente no âmbito escolar. Nesse sentido, Luis Gustavo da Silva e Tarcísio José Ferreira (2014), em seu trabalho *O papel da escola e suas demandas sociais*, de um lado, ressaltam que a existência de diferentes demandas à escola permite vislumbrarmos mudanças estruturais na realidade vigente, por outro, pode colocá-la como salvadora de todos os males da sociedade.

Ao contrário, concebe-se o trabalho multidisciplinar na Educação Infantil como uma ação conjunta que reconhece a importância das diferentes áreas do saber, suas funções e profissionais na direção de qualificar a formação das crianças. Apesar disso, as professoras em seus depoimentos demonstraram não compreender qual é a função do profissional de psicologia no interior daquela instituição. De acordo com Leandro de Lanjoquière (1999), ações como essas que centralizam a responsabilidade dos conflitos aos/as psicólogos/as são consideradas como fundantes do “esvaziamento do ato pedagógico” (p. 135), atitude essa que desconsidera o saber docente na resolução das situações cotidianas.

Viviane Pereira da Silva (2010) em sua obra *“Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: O que faz um psicólogo na educação?”*, contribui com o debate ao desmistificar esse olhar que centraliza o poder de mediação e resolução de conflitos aos psicólogos, chamando atenção para o fato de que ao encaminharmos qualquer problema à psicóloga, corremos o risco de tratá-lo como patologia. Para Silva (2010):

[...] um sentimento generalizado de impotência afeta professores e demais educadores, que atribuem os problemas existentes nas escolas a condições que consideram fora de suas possibilidades de intervenção, justificando uma impossibilidade de agir. O psicólogo é percebido como aquele que dispõe de técnicas especiais que podem “tratar” indisciplina, agressividade, preconceito, falta de interesse ou mesmo estilos de vida impróprios de acordo com determinados parâmetros (SILVA, 2010, p. 126).

Ao que mostra Silva (2010), esse sentimento condiz com a realidade das professoras pesquisadas que encaminham os alunos/as à psicóloga, quando emergem os conflitos étnico-raciais. Ocorre que ao fazerem isso fixa-se mais um tema transversal, que deveria ser problematizado pedagogicamente, como patologia, quase uma doença.

De um modo geral, as narrativas das professoras apresentadas nessa seção revelaram que a concepção de criança como ingênua, inocente ou pura interferiu na abordagem dos conflitos étnico-raciais aflorados no interior da instituição investigada, visto que essas características foram utilizadas como justificativa para que elas não intervissem ou naturalizassem comportamentos. Em contrapartida, outras docentes atuantes identificaram que as crianças manifestam racismo porque aprendem isso com a família e a sociedade em geral, porém, não relataram quase nenhuma estratégia de intervenção, tão somente a professora Carolina questionou a menina porque não queria dançar. Outro ponto importante que foi constatado diz respeito aos efeitos do olhar adultocêntrico que silenciam as crianças desconsiderando suas singularidades, todavia as negras quando são subjetivadas pejorativamente por duplo preconceito simultâneo desde a Educação Infantil.

É oportuno enfatizar que a intenção aqui não é julgar ou responsabilizar as docentes pelos conflitos étnico-raciais, tampouco colocá-las como vítimas de um processo formativo precário e aligeirado, mas tentar interpretar os vários fatores entremeados que contribuem à reprodução, muitas vezes, do racismo, da discriminação e do preconceito na instituição educacional.

5 O (NÃO) LUGAR DAS PROFESSORAS NO ENFRENTAMENTO DAS TENSÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os questionamentos realizados mobilizaram as docentes no sentido de provocar reflexões acerca do lugar da instituição para crianças na promoção de uma educação antirracista. Com isso, justificam-se educações e ações antirracistas que contrapõem a ordem vigente preconceituosa. A discussão antirracista, como mencionada por Dei (1996), recebe atenção inicialmente Grã-Bretanha e, após sua popularização, passa a ser reconhecida nos Estados Unidos, posteriormente, em outros países como o Brasil. Em nosso país, a educação antirracista ganha força com a Lei 10.639/2003 que, conforme supracitado, torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003).

A educação antirracista pode ser compreendida como uma ação pedagógica, social e cultural, porque ocorre em diferentes contextos da sociedade e assume diferentes formas, tendo como prerrogativa a equidade social e a consciência crítica. No campo educativo, busca promover a organização da prática docente, como também curricular,

na tentativa de problematizar o padrão eurocêntrico. O objetivo é contrapor as formas de discriminação institucional, coletiva e individual que, muitas vezes, são naturalizadas em nosso cotidiano. Por meio de estratégias e uma boa organização do trabalho docente, defende-se que seja possível promover a igualdade racial com vistas à formação crítica (CAVALEIRO, 2001, 2005; GOMES, 2005; GUIMARÃES, 1996, 1999; MUNANGA, 1996, 2005).

A educação pautada nos princípios antirracistas permite aos professores e crianças um olhar mais crítico sobre a realidade social, contrapondo à educação de braço-ocidental baseada em princípios brancos europeus. Para tanto, faz-se necessário a apropriação de termos e conceitos que fundamentem as ações pedagógicas críticas, como também a percepção de como são as relações entre brancos e negros são tecidas no Brasil (CAVALEIRO, 2005). Por efeito, o entendimento de tais aportes permite aos docentes se atentarem às possibilidades educacionais pautadas nas relações étnico-raciais (MUNANGA, 2005).

Em nosso estudo, as docentes foram indagadas em relação ao papel que deveriam (ou não) assumir em se tratando do trabalho pedagógico frente ao combate do preconceito, da discriminação e do racismo. Importante salientar que a única docente que responsabilizou a Educação Infantil em abordar e problematizar temas sociais relevantes foi a professora Marielle. Mesmo assim fugiu à questão específica ao buscar ampliar o debate para outros marcadores das diferenças, distanciando-se da categorização étnico-racial:

A educação infantil é a primeira infância, é ali que vai ser trabalhado tudo sobre a criança, essa questão de preconceito independente de ser racial ou não, a criança reflete o que vê em casa, o que dizem para ela. A criança não nasce racista, ela não tem preconceito de nada, só que se ela ver uma pessoa mais velha fazer alguma coisa, algum tipo de deboche sobre alguma coisa, mesmo que não seja de cor, seja com deficiência, uma questão financeira menos favorável, ela pode levar aquilo como motivo para crítica. Mas essas questões, não são ela (a criança) é o que as pessoas que convive com ela fazem e ela reflete [...] (Professora Marielle)

Na ótica da professora, a instituição educacional para crianças deve contribuir para uma formação baseada na política das diferenças, no entanto, atribui certa culpa dessa condição às famílias. Obviamente que a sociedade é preconceituosa e tal aspecto influencia os núcleos familiares onde as crianças vivem e se socializam, conquanto parece que a docente se utilizou de tal argumento como uma espécie de linha de fuga.

O entendimento da escola como espaço que deve oportunizar a transformação social e a formação cidadã às crianças, para além da dicotomia do cuidar e educar, não apareceu entre as docentes pesquisadas, o que denota uma compreensão distorcida do papel da Educação Infantil. Algumas outras professoras, de igual modo atribuíram a responsabilidade de atitudes racistas e preconceituosas dos pequenos às famílias, como se quase nada pudesse ser feito quanto a isso:

Quando a criança nasce, a família deve já ir preparando a criança para situações, que a criança vai passar a vida toda. Se ela não estiver bem preparada ela não vai saber lidar. Ela não vai saber seu valor diante da sociedade, mas se a família ensina valorizar desde pequena é mais fácil dela enfrentar os problemas no dia a dia (Professora Dandara).

Porque uma criança falar que não gosta das outras por causa da cor, vem da família eu acho. É preciso fazer trabalhos com a família. (Professora Laudelina)

As professoras Dandara e Laudelina ressaltam que a família, como potencial núcleo formador das crianças, deveria “prepará-la” para não ser racista ou preconceituosa, ao passo que o papel da instituição de Educação Infantil seria trabalhar o tema com ela. De fato, compreendemos que a parceria colaborativa entre família e escola é fundamental à educação dos pequenos, todavia, parece-nos mais uma vez que o enunciado indica uma espécie de terceirização da culpa. Conforme Cavaleiro (2003), isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis e a família é quase sempre considerada a culpada por disseminar o preconceito à criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito (p. 68).

O fato das professoras não assumirem a responsabilidade e o papel da Educação Infantil transferindo todo foco à família, também foi destacado por Eliane Cavaleiro (2003) em sua obra *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Na pesquisa sobre preconceito na infância com crianças de 4 a 6 anos, sobretudo lançando luz às relações professora-aluno, a autora revelou que as docentes (re) produzem preconceitos por meio de atividades e comportamentos, inviabilizando as crianças negras de constituírem uma imagem positiva de si mesmas. O mencionado estudo identificou que os conflitos étnico-raciais entre crianças ocorreram nos momentos de brincadeira e livres, com ênfase nos comportamentos excludentes e nos chingamentos.

Segue logo abaixo uma situação encharcada de preconceitos, em torno de crianças negras, narrada pela professora Marielle:

[...]Já ouvi funcionário falar de crianças, porque na educação infantil tem um período de adaptação, aí nesse período as crianças choram é normal, nessa situação funcionários falam, “além de ser feio chora desse jeito”. Fala de a criança ser feia preto, gordinha e ainda dar trabalho, escuto as vezes esses comentários desagradáveis de colegas maiores. As crianças não têm esses preconceitos tão visíveis, os adultos sim (Professora Marielle)

Vincular a carência de beleza estética ao fato da criança ser negra foi ratificada no trabalho de Flávio Santiago (2015, p. 453), cujo título é *Creche e racismo*. O autor relata que crianças negras desde a Educação Infantil têm contato com a cultura que privilegia padrões que têm como referência os brancos. Por essa razão as crianças são jugadas pelas características biológicas, orientação religiosa, hábitos de alimentação, dentre outros, fazendo com que a ideologia branqueadora permaneça hegemônica. Isso faz com que:

[...] Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas na creche, ocorrem difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, comprometendo o reconhecimento e aceitação dos mesmos (SANTIAGO, 2015, p. 448).

Nesse sentido, Dandara afirma ter dado aula a uma aluna que se sentia inferior por causa da sua cor de pele:

[...] para você ver, quando eu dava aula no primeiro ano, eu tinha uma aluna negra muito inteligente, mas por causa da cor ela se sentia inferior, ela já vinha com isso de casa. [...] ela se sentia inferior mais no sentido físico se comparado aos outros alunos e acabava causando muita pressão sobre ela. Tinha uma inferioridade devido a cor, a criança cresceu a família tem que ensinar a valorização de si mesmo (Professora Dandara).

Na narrativa acima, podemos notar que a estratégia discursiva utilizada por Dandara denota um sentido potencialmente racista, ao agregar o adjetivo “muito inteligente” ao fato da menina ser negra, como se para ser inteligente deve-se ser branco, ou que os negros inteligentes são exceção. Como estamos tratando das questões étnico-raciais na Educação Infantil, é mister que coloquemos a criança negra e a constituição da sua identidade em foco, pois todas essas ações, comportamentos e códigos culturais incidem sobre os processos subjetivos da mesma. Assim, assumimos que a identidade não pode ser definida como única e exclusiva, muito menos como pronta e acabada, tendo em vista que resulta de um sistema de significações e possíveis representações culturais (HALL, 2003).

Segundo Hall (2003), a identidade pode ser individual e coletiva, de maneira que a primeira marca a nossa diferença com relação aos outros, afirmando a presença e singularidade de nossa existência, no passado, presente e futuro. A identidade coletiva, ao contrário, é representada por meio da complexa rede cultural manifestada nas crenças religiosas, culinárias, linguísticas, visão de mundo, dentre outras. De forma concomitante, representa significações e gostos comuns de um grupo de sujeitos que, em meio suas individualidades, relacionam-se e constroem marcas coletivas, gerando sentidos e significados comuns aos pertencentes da comunidade (MUNANGA, 2012).

Ao abordarmos a identidade negra, torna-se imprescindível conhecer a história e a cultura do nosso país com a finalidade de contrapor a versão linear limitada à escravidão, que tem apenas a capoeira como elemento social de resistência, desconsiderando toda a contribuição profícua da comunidade negra às raízes brasileiras. Em face do exposto, Hall (2003, p. 21) afirma que “a identidade racial brasileira e as formas brasileiras de racismo estão no centro do debate político-cultural”, o que sinaliza um processo de transformação social.

Afirmamos isso porque as marcas da colonização ainda permanecem em nossa sociedade, dado que as próprias manifestações culturais africanas e afro-brasileiras são colocadas na condição de subcultura. Como exemplo temos as expressões criadas em meio as resistências, tal e qual o rap, o hip-hop e o funk, que são representações da identidade negra no contexto artístico (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2015).

Em suma, a identidade negra é a tomada de consciência sobre os saberes produzidos pelos ancestrais, conhecimentos esses que permitem que as pessoas negras se vejam representadas e contribuam para uma concepção crítica sobre suas origens. Na realidade:

Essa consciência vem à tona através de relações e ações políticas que promovem o conhecimento e a valorização dessa identidade. É preciso vencer a segregação racial que favorece a cultura branca em detrimento da negra e, conseqüentemente, revela o racismo, muitas vezes de maneira velada (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2015, p. 4).

A identidade negra está, por assim dizer, relacionada à negritude e a educação antirracista, pois todas elas visam contrapor às concepções eurocêntricas que aprisionam as dimensões sociais, culturais e simbólicas da existência das populações negras. Logo, convém sublinhar que o conceito de negritude é muito potente às discussões acerca das temáticas étnico-raciais, haja vista que busca pensar e problematizar a inserção dos negros

em diferentes contextos sociais. Sendo assim, ela pode ser entendida como uma tomada de consciência, por vezes individual, sobre o auto reconhecimento das características corporais, culturais e sociais herdadas de africanos e/ou negros afro-brasileiros (MUNANGA, 2015).

A palavra negritude, segundo Domingues (2005), tem sua origem de forma pejorativa no século XX na França, de tal modo que buscou classificar pessoas negras colocando-as em subcategorias se comparadas aos brancos. No processo histórico, o termo negritude, tanto no Brasil quanto em outros países, foi se modificando diante das intervenções dos movimentos sociais que reverteram a conotação inicial para uma perspectiva de resistência e a tornou símbolo de luta política. Hoje a negritude significa assumir-se negro, o que remete a consciência dos fatores históricos e socioculturais que contribuem à constituição de uma identidade negra que protesta a ordem colonial apresentada. Três aspectos marcam a negritude, quais sejam: a identidade, a fidelidade e a solidariedade. A identidade significa o sujeito reconhecer com orgulho a sua condição étnico-racial a qual pertence. A fidelidade está associada ao reconhecimento ancestral africano e as múltiplas representações envolvidas, já a solidariedade se refere ao coletivo senso de união que preserva a identidade comum (DOMINGUES, 2005).

A identidade negra é o caminho para negritude, que segundo Munanga (2015), não tem nada a ver necessariamente com a defesa do retorno das culturas ancestrais, mas se identifica com a ideia de não assumir os dogmas da supremacia branca eurocêntrica. O autor ressalta que a noção de negritude significa reconhecer que existem relações de poder na trama social, ao confrontá-la por meio da afirmação do legado histórico cultural das populações negras, o sujeito tem a chance de desconstruir o pensamento hegemônico.

Sobre a desumanização histórica e a coisificação dos negros, Gomes (2017) compreende que por meio de reivindicações, lutas e muito sangue derramado, o movimento negro conseguiu conquistar na esfera legal iniciativas que inserem o debate da negritude no cenário político. Exemplo disso é a Lei 10.639/2003, que não só obriga o ensino da cultura Afro-brasileira nas instituições educacionais brasileiras, mas instaura a possibilidade de construirmos a negritude em âmbito nacional. A existência de processos discriminatórios e sua institucionalização como forma de preconceito, emerge a necessidade de pesquisas científicas que problematizem e fomentem à consciência crítica nos diferentes espaços sociais.

A Educação Infantil brasileira é marcada por tensões sociais de classes, gêneros, sexualidades e étnico-raciais, que foram destacadas nas narrativas de parte das docentes

investigadas. Isso é resultado, segundo Gomes (2019), do processo colonizador que ainda gera desconhecimento, silenciamento e apagamento, mas também processos de resistência a uma política de branqueamento⁴. Em decorrência disso, temos um cenário que é favorável ao racismo estrutural e institucionalizado que, desde o século XIX sob a influência eurocêntrica, opera instaurando a superioridade dos povos brancos sobre os negros.

Tão logo, pode-se dizer que é instaurada uma institucionalização do racismo que se enraíza em nossa cultura, sendo que de maneira velada, silenciosa e naturalizada, ações como essas persistem se tornando recorrentes. Vale enfatizar que tal vertente do racismo tem, muitas vezes, apoio do próprio Estado, órgãos superiores, empresas, manifestando-se direta ou indiretamente, excluindo, subjugando e subordinando determinados grupos étnico-raciais. Isso se evidencia por intermédio das condições injustas de cidadania e suporte aos negros quanto aos direitos sociais básicos, tais como moradia, saúde, educação e representação (MUNANGA; GOMES, 2006).

Na mesma direção, Gomes (2005) destaca que o racismo institucionalizado é discriminatório e sistemático por restringir aos negros determinadas ocupações sociais no que se refere à moradia e emprego, além do acesso aos bens materiais e artísticos. Mas também pode acontecer sistematicamente por representar um conjunto de elementos que organiza tal discriminação que, cabe mencionar, não é questionada pela sociedade em geral. Ambas as características aludidas não são pensadas de forma isolada, ao passo que estão interligadas, o que favorece a compreensão das ações sociais opressoras.

[...] estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p. 53).

Essa compreensão crítica sobre a forma que assume o racismo promove um olhar social mais consciente e responsável, no sentido de problematizar as desigualdades

⁴ Essas concepções, são falsamente respaldadas em argumentos científicos, que buscam para justificar essa noção racista inferioriza a população afro e afrodescendente sobre a perspectiva de raça (DÁVILA, 2006). Por isso como demonstra Gomes (2005), o uso do termo “raça” denomina uma noção racista, que representa uma noção de discriminação racial historicamente usada para justificar a tratamento preconceituoso.

vigentes em relação às populações negras e construir propostas de equidade educacional e laboral. Em contrapartida, a institucionalização do racismo se agrava diante do afloramento de alguns preconceitos frente aos marcadores sociais de identidade, que se apresentam como promotores da hierarquização social.

Como vimos até aqui, a temática étnico-racial na concepção das professoras entrevistadas são diversas, pois compõem múltiplos sentidos e significados, incluindo os de que não existe racismo na sociedade brasileira, de uma maneira geral, e na Educação Infantil, no âmbito específico. Nessa direção, os relatos de Ruth e Miraildes explicitam os pressupostos do trabalho pedagógico que realizaram (ou não) envolvendo o tema:

[...]para mim não existe nem diferença, parece coisa inventada, mas quando existe a demanda tento trabalhar e conscientizar as crianças.
(Professora Miraildes)

[...] assim como faço, mostrar para crianças sempre que somos iguais e não existe nada disso, independente das questões raciais, cor, deficiência [...] (Professora Marielle).

O argumento encetado pelas depoentes acerca da não intervenção na realidade educativa em relação as tensões raciais revelam a romantização das diferenças e desigualdades (somos iguais), mais do que isso, exprime a percepção de que o país vive uma democracia racial. Para Gomes (2005):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. [...] (GOMES, 2005, p.57)

Para a autora, a perspectiva de que no Brasil existe uma convivência harmônica e igualitária entre brancos e negros, mesmo sendo uma inverdade já desvelada por inúmeras pesquisas científicas, precisa ser desconstruída. Conforme Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), depois de denunciada como mito e transformada, nos anos de 1980, no principal alvo dos ataques do movimento negro, como sendo uma ideologia racista, “a democracia racial passou na última década a ser objeto de investigação mais sistemática de cientistas sociais e historiadores” (p. 18). O autor destaca que prevaleceu a

compreensão inicial de que se tratava realmente de um mito fundador da nacionalidade, pois, afinal, o Brasil teria sido percebido historicamente como um país onde:

[...] os brancos tinham uma fraca, ou quase nenhuma, consciência de raça; onde a miscigenação era, desde o período colonial, disseminada e moralmente consentida; onde os mestiços, desde que bem-educados, seriam regularmente incorporados às elites; enfim, onde o preconceito racial nunca fora forte o suficiente para criar uma linha de cor fez talvez a mais completa síntese dessa interpretação (GUIMARÃES, 2006, p. 22)

O autor acrescenta que em meados dos anos de 1990, com o recrudescimento dos ataques dos ativistas negros à democracia racial “e à sua redução a ideologia dominante (e da raça opressora), alguns antropólogos lembraram que o mito, antes de ser uma falsa consciência, é um conjunto de valores que tem efeitos concretos nas práticas dos indivíduos” (GUIMARÃES, 2006, p. 23). O mito da democracia racial, portanto, não pode ser interpretado apenas como parte do imaginário social, pois em grande medida dever ser questionado e colocado em suspeição para mitigar e coibir preconceitos. Esse tipo de entendimento das docentes entrevistadas, de que somos todos iguais, desconsidera o racismo e discriminações causadas especificamente pela hierarquização racial que produz as desigualdades sociais.

A pluralidade étnica brasileira resultou historicamente das trocas entre diferentes grupos sociais, tais como os negros de origem africana, os portugueses (brancos europeus) e os povos originários. Ações desiguais resultaram em relações racistas em diferentes espaços sociais. A escola como um espaço de democracia, para muitas crianças é o primeiro “lugar de vivência das tensões raciais” (MENEZES, 2002, p.01). Entretanto, a democracia (como igualdade de direitos) só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita. Desse modo, o racismo estrutural brasileiro é um impedimento para que haja ascensão social dos negros, e, enquanto houver distinção de classes sociais marcada também pela cor da pele, é impossível falar-se em uma democracia racial.

Tal perspectiva de democratização projetada é incorporada a partir do discurso da homogeneização das diferenças pelo discurso da homogeneidade da espécie humana, como se todos fossemos iguais, conforme explicitado a seguir:

[...] temos que mostrar para crianças que somos iguais, esse é o primeiro ponto independentemente de qualquer coisa. Não pode ser assim “aí meu branquinho bonitinho”, tem que naturalizar esse tratamento igual (Professora Ruth).

Acho que tem que ser o direito iguais a todos, o amor ao próximo, está faltando isso. [...] (Professora Dandara)

A naturalização do tratamento igualitário, por assim dizer, envolve ainda a despolitização das diferenças e tensões étnico-raciais que compromete a apropriação da realidade produzida de maneira desigual entre os povos. Frente a essa necessidade, Aguiar, Piotto e Correa (2015) apontam que para enfrentar o racismo no Brasil e suas expressões derivadas é necessária uma consciência da desigualdade entre pessoas brancas e negras, por todos e todas. Segundo os autores, esse olhar crítico pode ser construído pela problematização e diálogo na instituição escolar, a partir da formação docente sólida e consistente a respeito do mote. Não reconhecer a violência da ação opressora de um grupo social sobre o outro, caracteriza-se como parte do projeto neofacista de desinformar a população e fomentar o ódio e o desconhecimento em relação às contribuições dos povos não-brancos à sociedade global, colocando-os como inferiores.

Por isso o enunciado de que somos “todos iguais”, sendo que o amor, a cordialidade e o respeito bastariam, romantiza ainda mais as diferenças e desigualdades e acentua a discriminação racial, sobretudo, no contexto educacional envolvendo crianças. Sant`Ana (2005, p. 63) compreende que a discriminação tem várias facetas, principalmente a que se configura na “exteriorização, manifestação, na materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo”. Podemos ainda, com base no mencionado, entender que a passividade também é uma forma de discriminar, visto que ao deixar de fazer algo para alguém com base em seu pertencimento étnico-racial, isso representa o racismo e o preconceito manifesto, intitulado de discriminação racial.

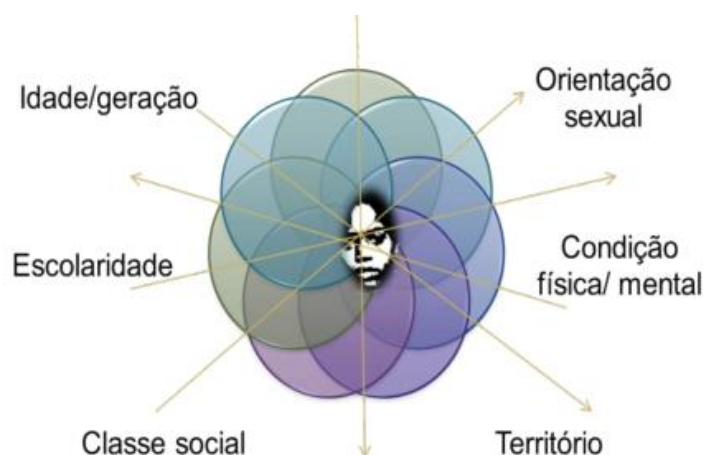
As muitas faces da discriminação, podem ser observadas como apontam Jaccoud e Beghin (2002), direta e indiretamente, sendo que a perspectiva primeira está relacionada aos atos concretos por conta da cor dos sujeitos discriminados. Já a discriminação indireta significa identifica em práticas sociais cotidianas os julgamentos, os processos de exclusão e subjugação de maneira sutil, subjetiva e velada.

A discriminação direta pode ser representada pelas ações violentas às pessoas por conta de sua cor, podendo chegar até a agressão física, ao passo que a indireta pode ser exemplificada pela falta de representatividade de um grupo em determinados espaços

sociais, como também o “pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, médio e superior, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse sistema” (JACCOUD E BEGHIN, 2002, p. 40).

É preciso destacar que na pesquisa em tela nós assumimos como incontestável a presença do racismo na sociedade brasileira, mas quando olhamos para sua complexidade e as diferentes formas que assume, entendemos que existem fatores e aspectos que potencializam os processos de subordinação e subjetivação, conforme apontado por Werneck et al. (2013) e Crenshaw (2002). Os autores preconizam que quanto mais o sujeito se afasta dos padrões normativos heterossexuais, patriarcais e eurocêtricos, maior será a incidência do racismo institucionalizado. Para ilustrar essa questão, explicitamos a figura abaixo:

Figura 9 - Interseccionalidade ou eixos de subordinação



Fonte: Werneck et al. (2013, p. 16)

Para contribuir com interpretação da figura, Werneck et al. (2013) e Crenshaw (2002) apontam que três marcadores específicos irão tencionar a subordinação dos sujeitos no interior da trama social, sendo eles o de geração, condição física ou mental e a situação territorial. Werneck et al. (2013, p. 15) assim explica que o eixo “de geração, por exemplo, fornece aos adultos melhores posições sociais hierárquicas em relação às pessoas jovens e idosas”. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças negras são, segundo essa ótica, ainda mais invisíveis e desassistidas se comparadas às crianças brancas. Se levarmos em consideração outros dois marcadores sociais, por exemplo, uma

criança negra com deficiência e pobre se encontra ainda mais subordinada ao sistema racista institucionalizado.

Para contrapor tais concepções expostas pelas professoras investigadas, Dias (2011) ressalta que o trabalho pedagógico envolvendo a diversidade étnico-racial deve ser compreendido para além do conteúdo formal, ou seja, dimensiona-se como um compromisso ético-político-estético da docência. Isso implica no reconhecimento legal das legislações que garantem (pelo menos em tese) a equidade de direitos entre pessoas brancas e negras, quer dizer que vai além da responsabilidade em sala de aula.

Nessa direção, algo marcante em nossa pesquisa foi o fato de que nenhuma das professoras demonstraram ter conhecimento sobre as legislações que instituem o trabalho com a culturas africanas na Educação infantil. Convém sublinhar que o desconhecimento não se referiu apenas a Lei 10.639/2003, segundo a qual legisla sobre a obrigatoriedade do ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica. De igual modo, as docentes não sabiam que as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação (DCNEIs) preveem o reconhecimento e valorização dos negros/as brasileiras e a histórias de seus ancestrais.

Certamente que tal desconhecimento comprometeu a composição de ações pedagógicas antirracistas, mas para além disso, a professora Dandara revelou não conhecer também o real objetivo da política de cotas, por exemplo:

Parece que é controvérsia, mas eu não concordo com cota para negros, porque tem que ter? Já é um preconceito que o próprio negro tem com ele mesmo. O preconceito não é por cor, não sei se você concorda, mas quando eles criam as cotas acaba contribuindo para o próprio auto preconceito (Professora Dandara)

O descontentamento, desconhecimento e o questionamento sobre políticas de ações afirmativas para negros e indígenas, expressa uma problemática parecida com a apresentada no trabalho de Pedro de Oliveira Filho (2009), cujo título é *A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes*. Esse autor entrevistou 60 pessoas brancas para compreender as suas aflições sobre o porquê não deveriam haver as cotas étnico-raciais. A maior parte dos argumentos é ancorado no racismo reverso, isto é, a tentativa de deslegitimar ou se apoderar do lugar das vítimas dessa forma nefasta de discriminação. Esse tipo de argumento, como menciona Oliveira Filho (2009, p. 436), visa “manter privilégios raciais que persistem há séculos, não obstante o antirracismo sincero de alguns dos sujeitos que o mobilizam”.

O questionamento da professora Dandara pode ainda ser rechaçado ao nos apoiarmos no trabalho de Ricardo Henriques (2001), tendo em vista que o autor defende cotas para negros/as porque promovem a justiça social. De acordo com Munanga (2001), as políticas compensatórias buscam minimizar as desigualdades históricas produzidas pelo processo colonizador. O autor enfatiza o papel do movimento negro na implementação das mencionadas leis, bem como, à formação politizada de professores pertencentes a todas raças e etnias (MUNANGA, 2001).

Nilma Lino Gomes (2019), no estudo *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, permite-nos enxergar que o movimento negro é um agente educador. Por outras palavras, ele deve ser compreendido como um ato político que educa, notadamente, negros e negras pelo viés da emancipação, mas que também busca por meio de suas ações conscientizar a sociedade em geral. Ao articular os saberes acerca das desigualdades raciais e a necessidade de reconhecimento das contribuições da ancestralidade africana e das diásporas à sociedade brasileira, pressiona o Estado na efetivação de políticas públicas antirracistas.

O movimento negro, de acordo Gomes et al. (2005), utiliza o termo raça em uma perspectiva emancipatória, que deve ser evidenciado como símbolo de luta e resistência. Para inserção dessa abordagem na educação, é fundamental repensarmos a escola, o currículo e os espaços de formação docente. Nessa direção, Gomes (2012) e Gomes (2019) salientam que a emancipação se dá por intermédio do atravessamento de três dimensões do saber, são eles: os saberes políticos, identitários e corpóreos.

No que se refere aos saberes políticos, caracterizam-se por denunciar as relações assimétricas de poder que produzem as desigualdades sociais e o racismo, por efeito, contribuem com a luta antirracista. Já os saberes identitários colocam a noção de raça e negritude em evidencia, sob uma dimensão positiva, a fim de afirmar e sustentar a identidade dos negros/as. Em relação aos saberes corpóreos, há uma tentativa de reeducar o olhar sobre o território corporal de pessoas negras visando emancipá-las dos padrões estéticos brancos (GOMES, 2019; GOMES, 2012).

As três dimensões articuladas potencializam, fortalecem e sustentam as políticas afirmativas, a formação de professores e as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de modo intencional e sistematizado. Sem essa ancoragem, as práticas correm o risco de serem assentadas na intuição de cada docente individualmente:

[...]no dia a dia, são trabalhados temas relacionados às diferenças e a diversidades, são elaboradas atividades, mas não sistematizadas (Professora Antonieta)

Trabalho sim, mas sem muito planejamento porque temos de falar sobre o tema no dia a dia, pois somos descendentes de africanos independentemente da cor de nossa pele e nossa cultura faz parte disso. Não somente dos africanos, é uma miscigenação, por isso mostrar para as crianças que veio muito gente para esse país e nossa cultura é uma mistura, independentemente da cor de pele e do olhinho puxado, somos todos iguais (Professora Ruth)

Com a falta de planejamento organizado, as professoras Antonieta e Ruth sinalizam que as tensões étnico-raciais entre as crianças não são temas tão relevantes quanto aos outros saberes, o que revela a ausência de conhecimento a respeito das lutas dos/as negros/as brasileiros desde os quilombos no período de escravidão aos tempos atuais, como também as conquistas do movimento negro brasileiro. Desconsiderar tais enfrentamentos, enfraquece a busca por direitos e minimiza a representatividade dos povos negros em diferentes cenários e espaços, públicos ou privados (CAVALEIRO, 2006).

Nascimento (1978) e Munanga (1996) entendem que as escolas se pautam em valores eurocêntricos (brancos, católicos, heterossexuais, machista), razão pela qual o racismo e o preconceito ainda prevalecem calcados no desconhecimento histórico do povo negro brasileiro e de suas formas de resistência desde a escravidão. Existiram e existem muitas formas de resistências dos negros no Brasil que, por meio da arte, religião, política, dentre outros, visam a consciência histórica e a afirmação positiva da identidade. Para os autores, o Quilombo deve ser entendido como a principal representação histórica, política e identitária dos Africanos e Afro-brasileiros (MUNANGA, GOMES, 2006; DA SILVA, 2008).

Ao colocarem o Quilombo como ponto de partida da problematização histórica da nossa condição atual, para além das fugas e isolamentos dos negros, os autores acabam por salientar ações de resistência à escravidão dos povos africanos (DA SILVA, 2008).

Assim:

Foi a retórica do quilombo, a análise deste como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória deste movimento. Chamamos isto de correção da nacionalidade. A ausência de cidadania plena, de canais reivindicatórios eficazes, a fragilidade de uma consciência brasileira do povo, implicou numa rejeição do que era

considerado nacional e dirigente este movimento para a identificação da historicidade heroica do passado. (NASCIMENTO, 1985, p. 47).

Logo, colocar o Quilombo no centro do debate não significa limitar as estratégias de resistência a ele, mas reconhecer sua importância histórica para o empoderamento e mobilização das atuais lutas antirracistas. Na realidade, ele significa uma forma de resistência cultural-política e a valorização da nossa herança negra ancestral pela capacidade de transformação e confronto aos preceitos eurocêntricos (NASCIMENTO, 1985). Beatriz Nascimento (1985) acrescenta que o Quilombo foi uma forma de resistência política que precisa ser desmistificado, pois sob a ótica do colonizador representa rebeldia e desobediência por agrupamento de escravizados fugitivos. Ao contrário, ele deve passar a ser considerado como referência de luta, identidade e resistência Africana e Afro-brasileira, de tal modo que se institua como forma de empoderamento para os negros/as em diversos contextos socioculturais, incluindo-se a escola (MUNANGA, GOMES, 2006).

Arelado a isso, Gomes (2019) afirma que uma prática escolar deve ser crítica e comprometida com o multiculturalismo, em especial com a questão étnico-racial, já que quase 60% da população brasileira é negra. Para isso, a autora reafirma a necessidade de conhecermos as diferenças e as desigualdades historicamente construídas, tomando cuidado com a utilização de alguns termos e conceitos, tais como o pronunciado pela professora Ruth ao utilizar-se da palavra miscigenação - com a estratégia (consciente ou não) de amenizar as tensões a respeito da nossa própria identidade nacional. Segundo Gomes (2005), os termos e conceitos “revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam acerca das relações raciais” [...] (p. 93).

Ao refletirmos sobre o conceito de miscigenação no Brasil, necessitamos destacar dois movimentos que influenciaram essa de mistura de raças e a ‘convivência harmônica’ em nosso país, conforme apontou Gomes (2019). O primeiro, no século XIX, foi influenciado por artistas e intelectuais europeus, que em suas incursões em nosso país deram força ao “racismo científico”. Tal abordagem buscou justificar a inferioridade dos negros com base no tamanho do crânio, cor de pele, hábitos alimentares, dentre outros, sendo que essas características atrapalhariam o desenvolvimento intelectual dos mesmos. Um segundo movimento, já no século XX, ganhou força ao imprimir aspectos positivos à miscigenação, na medida que buscou o “reconhecimento da contribuição do africano para a constituição do povo brasileiro, a negação da crença segundo a qual estaríamos

condenados ao atraso por causa da mestiçagem” (GOMES, 2019, p. 61). Essa concepção contribuiu para que um discurso ideológico sobre a miscigenação instaurasse hegemonicamente, tornando-se o grande responsável pela resolução de todos os nossos conflitos sociais, porque quando nos misturamos eles deixam de existir (OLIVEIRA FILHO, 2009).

O imaginário que paira em torno da miscigenação, de igual modo foi endossado por atores como Gilberto Freyre (1989), em sua obra *Casa grande e Senzala*. Nesse contexto, Freyre apresenta a miscigenação como algo que temos de nos orgulhar enquanto brasileiros, desconsiderando as violências sexuais contra as mulheres negras e indígenas, dentre outras atrocidades que a população escravizada sofreu. Nesse sentido, Munanga (1999) ressalta que essa maneira de pensar representa a dominação europeia de forma velada, defendendo a urgência de assumirmos o compromisso com as lutas antirracistas para buscar romper com o mito da democracia racial e da colonialidade do ser.

Dessa forma, ter um olhar desconstruído sobre esses discursos que popularmente circulam como verdade, ajudam-nos a compreender que na sociedade brasileira existe um racismo singular e peculiar, ou seja, um racismo à brasileira (MUNANGA, 2017). Isso significa que o modo como ele se manifesta no Brasil é de maneira silenciosa e camuflada, cumprindo seu objetivo que é dar a falsa ilusão da existência de uma democracia racial (MUNANGA, 2017).

Esses e outros aspectos conceituais atinentes ao povo negro brasileiro urgem como necessários na formação inicial e continuada de professores, pois a falta de tal consciência histórica tem gerado fragilidade e até medo ao professorado quando a temática racial brota no cotidiano educativo:

[...] já houve caso de contar uma história e colocar a criança como parte da escola, e a aí ela chega em casa e a família ao invés de questionar o porquê já vem brigando, as crianças não diferenciam o que real da fantasia. Esse é o X da questão, a família tem que problematizar antes de vir brigar. No caso da conscientização sobre tema racial, não tive problema, foi mais com outros assuntos que deixam a gente com **medo de falar** sobre esse tema. (Professora Ruth)

Às vezes eu tenho **medo de mexer** com esse tema, porque vai para o outro lado, eu sinto que a palavra negro, mês da consciência negra, já cria uma dúvida nos pais das crianças, um olhar de julgamento negativo. Tem gente que não aceita desenvolver qualquer tema relacionado a cultural dos negros. (Professora Laudelina).

Já passei por situações difíceis assim, quando trabalhava no ensino fundamental, uma coisa simples sobre religião ou algo que faz parte da

nossa cultura. A mãe da criança pode ver a coisa de uma tal maneira e já vem brigar. A gente vai apanhando tanto da vida que vai ficar deslocado, se sentindo abandonada e **com medo** (Professora Marielle)

As experiências pedagógicas narradas pelas professoras Ruth, Laudelina e Marielle exprimem o sentimento de medo e abandono que resultam na decisão de não abordarem determinados temas sensíveis que possam *dar problemas* a elas. O sentimento ou a sensação de medo está popularmente associada a emoção de confronto e receio, representa surpresa frente a um evento que ameaça nossas vidas ou valores pré-concebidos, por isso a consideramos como verdade absoluta, podendo ser individual ou coletivo (DELUMEAU, 1989). Em nosso caso, o medo deve ser questionado, colocado em perspectiva, a fim de que não seja apenas um sentimento que reforça uma prática racista ou com valores pejorativos.

Maria Bento (2002) explicita que o medo do negro, por efeito das suas manifestações culturais, está associado a forma pela qual foi construído o olhar europeu hierarquizante para com os não-europeus. Quanto mais isso se distancia do que eles consideram como referência (moral, estética, religiosa), mais amplia-se demasiadamente a imagem do negro como inferior, depreciando toda sua condição de existência.

Os depoimentos das professoras Laudelina e Marielle deixam evidente o receio em abordar um tema específico (entenda-se aqui religiosidade afro-brasileira) por conta de um possível confronto com as famílias. No que se refere especificamente a religião, o desprezo e medo são sentimentos que se associados às culturas Africanas e Afro-brasileiras, desfavorecem a abordagem da pluralidade cultural no contexto escolar. Ao que revela os dizeres da docente Marielle, pode-se falar sobre o deus católico na escola, mas tratar as religiões afro-brasileiras pode ser perigoso ou questionável:

[...] Como nas Religiões Afro-brasileiras existem em suas manifestações rituais mortes de animais, isto as vezes favorecem as pessoas a fazerem comentários referindo as suas manifestações a rituais satânicos e provocadores, como foram incutidos desde a época do colonialismo e que permanecem fortes vestígios até hoje. No cristianismo também se representa à imolação do cordeiro no ato litúrgico da celebração, mesmo que hoje se opere através de uma simbologia de pão e vinho, em seu passado a história do povo de Deus realmente imolava o animal e nem por isso tornava o ato diabólico (SANTOS, 2009, p. 44)

Desse modo, torna-se fundamental a criação de contextos sociais que possibilitem a construção coletiva de identidades e de pertencimento do negro, como por exemplo, nas

propostas políticas e epistemológicas das marchas e encontros para valorização dos povos subjugados. De qualquer forma, há várias lutas históricas em trânsito, uma delas primordial na Educação Infantil, sem dúvida, é a questão da intolerância às religiosidades Afro-Brasileiras. Segundo o relato das docentes:

Falam tanto de Deus, mas na hora que vai ver tem o preconceito toda hora. Eu acho que não pode ser trabalho só dia vinte, o dia da consciência negra, todos os dias (Laudelina)

Sempre tentamos abordar essa questão quando ocorre preconceito, no dia a dia, mas também na oração, na sala de aula, falando para respeitar e amar o próximo, aproveitando muitos momentos para estar falando e conscientizando[...] (Professora Tereza)

Cabe destacar a constituição de 1988 e a LDB de 1996 cujas legislações instituem que a Educação Infantil brasileira deve ser democrática e laica, razão pela qual não deve priorizar nenhuma cultura religiosa em detrimento de outra, mas considerá-las como manifestações existentes em nossa realidade, sobretudo, as vinculadas às ancestralidades afro-brasileiras (BRASIL, 2003). As narrativas das docentes acima sinalizam preconceito em relação ao que não é católico, no caso às religiões atinentes aos negros, uma vez que laicidade significa ser imparcial, não demonstrar prediletíssimo sobre determinada crença ou religião. De acordo com Norberto Bobbio (1999), a laicidade é um aspecto importante para construção de uma sociedade democrática, por possibilitar respeito a qualquer pessoa que professe ou não alguma crença na dimensão religiosa.

Ademais, os relatos produzidos por Laudelina e Tereza acrescentam um elemento importante ao debate, qual seja, a diferença da existência da esfera pública e privada onde podemos expressar a laicidade. Segundo Roseli Fischmann (2008), a pública passa pelo lugar físico ou social em que manifestamos nosso reconhecimento da coexistência de segmentos religiosos plurais, preservando a ambiência democrática. A outra instância diz respeito a sua orientação religiosa particular, a que você segue no seu cotidiano, tal como por exemplo, eu sou um professor adepto ao catolicismo. Ocorre que minha individualidade não pode me opor aos princípios democráticos da laicidade, então, sou católico, mas abordo em minha prática pedagógica a diversidades de expressões existentes. Quando uma professora verbaliza que se utiliza rotineiramente de orações católicas e vê problema em abordar as diversidades com receio da família, pressupõe-se a violação de direitos das crianças.

Dessa forma, fica notória a monopolização e homogeneização que discrimina, transformando um espaço democrático em hegemônico. Esses princípios devem fazer

parte das escolas públicas desde a Educação Infantil visando a convivência democrática da pluralidade religiosa, étnico-racial dentre outras diferenças. Diferenças essas que devem, assim, ser tematizadas, mas não hierarquizadas verticalmente, a fim de que tenhamos possibilidade de desconstruir (ou colocar em suspeição) concepções racistas e preconceituosas (BRANCO; CORSINO, 2015).

Jordanna Castelo Branco e Patrícia Corsino (2015), em sua pesquisa intitulada *O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação*, buscaram entender como discursos religiosos na Educação Infantil são associados às questões étnico-raciais. Ficou constatado no estudo que “a privatização do espaço público não permitiu garantir a democracia e a possibilidade de coexistência da diversidade, muito menos a neutralidade para a convivência com a pluralidade”, sendo essa marca responsável pela naturalização de símbolos e mensagens religiosas no contexto escolar (BRANCO, CORSINO, 2015, p. 141).

Ademais, é preciso considerar que os preconceitos da família, entremeados aos vetores de poder, acabam interferindo no enfrentamento (ou não) das tensões étnico-raciais pelas professoras pesquisadas:

[...] Sempre pensei que não posso fazer nada com a ignorância do pai quando a religião do negro, mas posso trabalhar com a filha dele que ainda está aberta a aprender. Mostrando para essa menina que os coleguinhas negros dela sentem dor igual ela, sorriem, são pessoas igual ela. O medo e o receio não devem existir, eu tive que trabalhar com essa menina o ano inteiro, até no recreio eu observei que ela começou a aceitar os coleguinhas de outras cores e de outras turmas (Professora Carolina)

A professora Carolina é única ao mencionar que o medo deve ser confrontado como estratégia pedagógica que demanda tempo, tendo em vista sua interferência com a “menina” que caminhou no sentido do reconhecimento das diferenças religiosas. Para Munanga (2015), as pedagogias do medo, do receio e da insegurança não devem ser ignoradas, mas compreendidas nas suas origens, a fim de que sejam confrontadas. A passividade ou ausência de conflitos no ato educativo indica a despolitização da docência por parte das mulheres investigadas, o que obviamente é preocupante.

Para o autor, a abordagem multicultural aponta a necessidade de desconstruir propostas didáticas embasadas na hegemonia religiosa católica, no sentido de valorizar a cultura negra e outras subjugadas e desconstruir a visão do colonizador. Por isso, tal perspectiva crítica uma abordagem esporádica, intuitiva e pontual por ocasião das efemérides, o que contribui à exotização da cultura negra. As professoras ao serem

questionadas sobre como e quando acontecia o trabalho mais planejado, organizado e sistematizado acerca do tema, obtivemos as seguintes respostas:

Normalmente é desenvolvido na época do ano que se aborda o Dia da Consciência Negra (Professora Glória)

Esse trabalho é muito importante, trabalhamos mais no dia ou na semana da consciência negra, mas deve ser trabalhado durante todo o ano, não somente no dia da consciência negra[...] (Professora Dandara)

[...]Não é trabalhado de forma sistematizada, mais trabalhado na semana da consciência negra, são desenvolvidos projetos que dão mais ênfase na cultura Africana[...] (Professora Antonieta)

Não desenvolvemos, só na época da consciência negra. Seguimos um cronograma que a escola pede, tem um planejamento anual, aí em novembro trabalhamos no calendário escolar na consciência negra. No ano passado e esse ano (de pandemia) nem sei como vai ser trabalhado[...] (professora Marielle).

As professoras Glória, Dandara, Antonieta e Marielle expuseram que as ações mais intencionais ocorrem justamente no dia nacional da consciência negra, comemorado em 20 de novembro, o que reforça a ideia de tratamento das questões étnicas-raciais como “exóticas ou folclóricas” (GOMES, 2003, p. 27). Em geral:

[...] essas narrativas que celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas herança colonial [...] (SILVA, 2016, p. 101-102).

O problema da abordagem pedagógica que limita o debate da cultura negra a uma data festiva (sem nenhuma criticidade) é, de acordo com Gomes (2003), colocá-la como de segundo escalão no escopo de saberes a serem desenvolvidos na educação básica. Em consequência disso, cria-se um abismo à formação da identidade negra das crianças devido à pouca visibilidade e inserção do tema nas práticas curriculares. A questão da representatividade negra deve estar presente no currículo caracterizando-se como um território de resistência, quer dizer, de desmistificação das teorias raciais eurocêntricas. Uma vez ele não sendo neutro, torna-se um local de disputas atravessado pelas relações de saber-poder (GOMES, 2003).

Como exemplo desse jogo de forças, observamos na narrativa das professoras pesquisadas a dimensão da religiosidade atrelada aos negros africanos, as abordagens de

formação inicial e continuada, bem como, a restrição do trabalho pedagógico com o tema nas datas comemorativas. Nota-se, a partir da diversidade de enunciados suscitados, que os enfrentamentos dos desafios em voga passam pela formação mais consistente que dê escuta aos dilemas e experiências dos professores. Já em relação às práticas curriculares, defende-se uma perspectiva multicultural que reconheça as diferenças e identidades, evidenciando as tensões étnico-raciais. Enquanto que o trabalho restrito às efemérides, a sugestão foi horizontalizar os temas de maneira intencional no cotidiano das intervenções educacionais com as crianças.

6 ALGUMAS PRÁTICAS CURRICULARES SISTEMATIZADAS EM TORNO DAS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS

Para dialogar com as questões lançadas na seção anterior, apoiamo-nos em Tomaz Tadeu da Silva (2016), especialmente na obra cujo título é *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Nesse contexto, o autor ressalta que historicamente a preocupação com as questões étnico-raciais no currículo teve duas fases. A primeira centrou-se na evasão escolar devido a classe social de grande parte dos negros/as brasileiros, em razão do ingresso e permanência dessas pessoas no processo educativo. A segunda surge como desdobramento da antecessora, já que o currículo não era problematizado sobre os conteúdos e temas que poderiam promover emancipação de crianças e jovens negros. Assim, o questionamento passou a ser: por que alguns temas são abordados no currículo e outros não? Quais os critérios de seleção cultural utilizados? Para o autor a resposta é simples, dado que existem relações de poder que atravessam o currículo legitimando o que deve ou não ser abordado na instituição escolar. Na acepção do autor, o poder objetiva estabelecer mecanismos de controle dos sujeitos e isso decorre por terem acesso a um currículo que desconsidera a multiplicidade de vozes. Currículo esse que visa o governo (controle viabilizado pelas relações de poder) dos corpos, dos desejos e comportamentos por intermédio de saberes colonizados, misóginos, branqueados e cristãos. Sendo assim:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre

indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder (SILVA, 2016, p. 191).

Assim, o currículo pode ser considerado um dispositivo de regulação moral, intelectual e corpórea, para além do ensino de conteúdos formais que produz, de um lado, identidades normalizadas/fixadas e, de outro, as consideradas fluidas/transitórias. Esse sentido governante do currículo pode ser presenciado no depoimento da professora Carolina:

[...] pode não ter na escola, no currículo formal, mas acontece sempre, sempre... não teve um ano em minha vida escolar, que não houve um caso de discriminação entre as crianças e que eu não tive que intervir, é natural acontece[...] (Professora Carolina)

O currículo, portanto, pode ser entendido como território de saber, poder, subjetividade e identidade, o “qual deve ser construído mediante a contextualização histórica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço formativo epistemológico” (FURTADO, 2020, p. 02). A autora complementa que é mister pensar o currículo como um caminho que apresenta possibilidades de emancipação, na medida que confronta valores preconceituosos e limitados.

Boaventura de Souza Santos (2018), na obra *Construindo as Epistemologias do Sul: antologia essencial*, chama atenção para o fato dos currículos escolares serem hierarquizados, na medida em que privilegiam saberes e culturas eurocêntricas, desconsiderando as diversidades das próprias realidades brasileiras. Por essa razão, faz-se imprescindível uma epistemologia do Sul que evidencie os conhecimentos “calados” ou “silenciados” historicamente, pois os apresentados são representados apenas pelo modelo ocidental (do Norte).

As relações de poder que atravessam o currículo escolar instauram as datas comemorativas (de forma não contextualizadas), favorecendo a perpetuação de cultos católicos e da cultura eurocêntrica. Se não há oportunidade de os professores usufruírem de uma formação pautada na política das diferenças, dentre outras experiências curriculares críticas e pós-críticas, a tendência é a reprodução desarticulada da reflexão. Entretanto, já vimos denunciando a fragilidade na formação das professoras desde as seções anteriores, consoante aos relatos abaixo:

[...] Acho que é tratado de forma superficial, porque não temos uma formação para isso, da mesma forma as outras professoras[...]
(Professora Glória)

São temas difíceis de trabalhar, eu acho que tem que ter muito preparo. Quando vamos fazer esses projetos na escola, a gente conversa com a mãe da criança para falar sobre uma dança ou teatro, tem que explicar que é para o dia da consciência negra. Tem que contextualizar muito, mostrar o porquê de estarmos fazendo isso e que não podemos discriminar. (Professora Laudelina)

Em sua tese de doutoramento intitulada - *Formação continuada para a diversidade Étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de Florianópolis*, Karina (2011) menciona que os cursos de licenciatura apresentam uma carência a respeito de disciplinas ou ementas curriculares quanto às dimensões étnico-raciais. À despeito disso, Dias (2011) ressalta que:

Convém destacar que a grade curricular de alguns cursos, História e Geografia, devido à especificidade dos conteúdos que a compõem, contempla a discussão sobre alguns aspectos relativos ao continente africano, apesar de carecer de um enfoque aprofundado – isto sem considerar a perspectiva eurocêntrica e suas categorias de análise para um olhar sobre as dinâmicas sociais das sociedades africanas e suas relações no mundo - tanto na dimensão macrosocial, quanto das práticas pedagógicas. No caso do currículo dos cursos de Pedagogia e Educação Física um debate sobre quaisquer questões relacionadas à dimensão racial na sociedade não tem emergido de forma institucionalizada, sendo trazido à baila pela presença de professor@s e alun@s negros [...] (DIAS, 2011, p. 168).

É oportuno dizer que grande parte das docentes participantes da pesquisa realizaram suas formações antes das implementações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de tal maneira que essa temática não compunha obrigatoriedade na legislação brasileira. Portanto, poderíamos ingenuamente inferir que as docentes não tiveram a respectiva formação por esse motivo, porém, sabemos que o processo de constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional é contínuo e permanente. De acordo com Munanga (2005), professores que não tiveram em sua base elementos para tematizar a História da África e a cultura do negro brasileiro, assim como as investigadas, apresentam limitação e dificuldade, sobretudo, quanto à desconstrução do mito da democracia racial. Nesse sentido, a resolução nº 01/04 do CNE, legitima a presença da cultura africana e afro-brasileira na formação continuada e nas licenciaturas (FERREIRA, 2008). Após a implementação das legislações e a emergência de uma política que focalizasse a formação de professores, fundamentada na superação do

racismo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi promulgado (BRASIL, 2005). Em síntese, o Plano engendrou um processo de formação docente longitudinal que subsidiou estratégias educativas na direção de conhecer, valorizar e tematizar a cultura dos afrodescendentes e dos indígenas no interior da escola.

O desejo de cursos e espaços de formação que sistematizem e demostrem possibilidades de como fazer, considerando a formação das professoras, é concebido por Paula e Guimarães (2014) como uma fenda nas licenciaturas, que até o ano 2000 quase não abordavam as questões étnico-raciais em seus respectivos currículos. Na esteira do debate, outro ponto que merece destaque é o desejo expressado pelas docentes por um espaço de formação que abranja o aspecto existencial ou identitário:

Trabalhar mais com a cultura africana **para a gente se reconhecer como pessoa primeiro**, e saber da importância do negro na sociedade. Seria importante um curso de capacitação profissional nessa área, porque eu acho que nós professoras somos leigas nessa área e acho que esse tipo de curso ajudaria com uma metodologia apropriada a ser aplicada no contexto escolar. Esse curso nos ajudará mostrando de que forma poderíamos trabalhar com as crianças na creche, na educação infantil de forma correta (Professora Antonieta).

Dias e Silva (2012) corroboram com essa perspectiva de formação pautada no autoconhecimento, de modo que os sujeitos possam refletir sobre sua existência no mundo, seus próprios preconceitos, suas identidades, a fim de consigam intervir no contexto escolar com mais ética e responsabilidade política. Conforme as autoras, todo o processo de formação inicial e continuada deve transcender o debate e as experiências com os conteúdos da cultura negra, propiciando o docente trabalhar com os preconceitos próprios. Em uma mesma direção, Thiago Melo (2016) amplia a responsabilidade de tal perspectiva de formação professoral para toda comunidade escolar, incluindo as secretarias de educação e os agentes que atuam com educação de crianças e jovens.

Ao discutir a formação continuada é preciso inicialmente compreender as concepções dos professores sobre temas relativos à discriminação, preconceito, cotas, democracia racial e racismo, a fim de que esses temas sejam a base para o diálogo diagnóstico e problematizador ao longo do curso. De igual modo destaca-se a importância de uma espécie de escuta sensível dos professores, suas experiências, dilemas, desafios e práticas exitosas. Esse tipo de proposta tem afetado docentes no sentido de repensarem

suas práticas pedagógicas e visões acerca do papel da educação na vida dos sujeitos, principalmente aos menos favorecidos (CUNHA, 2020).

Em contrapartida, a abordagem pontual e acrítica das temáticas étnico-raciais a partir das efemérides, segundo as entrevistadas, torna-se cansativa e desinteressante para muita gente na escola:

Todo ano, para realizar ações no dia da **consciência negra dá muito trabalho** e envolve muitas pessoas. Porque tem professor que não quer fazer e outros querem, tem família que aqui na cidade é muito difícil. Acho que esse projeto que fala das culturas dos negros, tem que ser trabalho em uma matéria específica, porque o tempo é pouco para trabalhar esse tema, para conversar, mas com os alunos, ajudar trazendo mais vivência sobre o tema racial com as crianças e com os pais, família e psicóloga ajudaria muito (Professora Laudelina).

[...]além da data especial para tratar sobre o tema Que trabalha a conscientização, que esqueci o nome. Lembrei da cultura negra, todo ano **tem trabalho, tem alguma coisa, como tem dia do índio a Páscoa**. No dia a dia é uma coisa corriqueira para a gente [...] (Professora Tereza).

Lá na escola, **a gente trabalha embutido sem que seja levado a fundo**, porque trabalhamos com muitas brincadeiras com a parte lúdica. Trabalhamos a cultura afro-brasileira, **mas não mencionamos para as crianças o que estamos trabalhando que veio de lá da África**, não é feito uma abordagem antes (Professora Glória).

O desinvestimento da professora Glória no que se refere ao silêncio frente ao jogo tradicional de origem africana e os possíveis saberes envolvidos nos deixa intrigados, pois a falta de interesse em torno do tema envolve muitos fatores entrelaçados. Mesmo com o processo de lutas encabeçadas pelos movimentos de mulheres – que participaram ativamente nos anos setenta e oitenta resultando no direito da criança de acesso à educação antes dos sete anos - além das legislações promulgadas posteriormente em prol da pluralidade cultural, ainda sim constatamos narrativas como as produzidas por nossas entrevistadas (MWEWA et al., 2017).

Apesar das evidências no que tange a existência de medo, receio e falta de intencionalidade das professoras no trato pedagógico para com o tema, de igual modo identificamos a existência de algumas propostas mais sistematizadas que buscaram tematizar os saberes envolvendo a cultura Africana e Afro-brasileira. Cabe destacar que essas intervenções poderiam contribuir para o surgimento de uma perspectiva educacional não-fascista, ou seja, na qual as crianças não se constituam como misóginas, homofóbicas, racistas classistas, dentre outras. Nesse sentido:

[...] Quando utilizamos o termo “fascismo”, estamos nos referindo às análises de Michel Foucault, que chamou atenção para uma forma de poder presente desde a Modernidade e sobre a qual deveríamos tomar cuidado. Essa forma de poder não corresponde ao fascismo como regime político/social (o que vigorou na Alemanha e é classificado como ditadura política). Diferente disso, o autor queria se referir ao fascismo que habita em cada um de nós (FERRARI, CASTRO, BASTOS, 2021, p.15).

Dessa forma, o fascismo não pode ser visto como uma manifestação isolada, mas presente na nossa sociedade, uma vez que faz referência a relações de poder que favorecem a desigualdade social, concedendo privilegio a determinada classe em detrimento da outra (NEIRA, 2020). O autor entende ainda que essa expressão está presente no interior do currículo escolar, sendo que é preciso combatê-lo por meio da justiça curricular, que privilegia a multiplicidade cultural crítica, sugerindo, para isso:

O currículo cultural que potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados, justamente os que preenchem os currículos oficiais. É importante frisar que não se trata de substituir os conhecimentos científicos pelos oriundos de outras fontes, mas fazê-los dialogar. Se o que se pretende é combater a ascensão do fascismo social, não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia (NEIRA, 2020, p. 192).

Na busca de compreender mais profundamente o que é uma abordagem pedagógica não-fascista, isto é, a que identifica, resiste e faz enfrentamento aos valores fascistas impregnados na sociedade, Bonetto e Vieira (2021) propõem o currículo cultural como caminho necessário ao enfrentamento político necessário. Dessa forma:

[...] a descolonização proposta pelo currículo cultural de Educação Física visa desestabilizar o domínio das práticas corporais euroamericanas, burguesas, cristãs e heterossexuais para enfatizar também as produções populares, radicais, juvenis, infantis, urbanas, tecno e afro-brasileiras, transformando-as em temas de estudo [...] (BONETTO e VIEIRA, 2021, p.10)

Nesse contexto, a lucidez pedagógica que pode reparar o mencionado daltonismo cultural se constitui a partir da noção de justiça curricular como:

Resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver,

analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

De acordo com o autor, isso remete ao viés de uma educação mais solidaria, inclusiva e democrática, confrontando vorazmente a cultura curricular eurocêntrica que, "mediante a deformação, o silenciamento e a manipulação de determinados dados e situações, busca-se construir uma história e uma ciência racista, sexista, classista e homofóbica" (idem, p. 10). Para desconstruir concepções que subjagam e excluem as culturas não-hegemônicas, Ponce e Araújo (2019) acionam o conceito de justiça curricular, uma vez que diz respeito a uma intervenção que busca pautar criticamente as concepções curriculares fascistas. Nesse sentido, os autores ressaltam que tal ação pedagógica torna possível reconhecer a pluralidade cultural da sociedade, elevando os saberes dos menos favorecidos para além do trato folclórico, estereotipado e fragmentado, o qual não se considera em profundidade os mecanismos históricos, políticos e sociais de formação e de exclusão das identidades. De igual forma que "análise conteúdos de forma crítica; valorize os diversos saberes culturais a partir das necessidades e do comprometimento com um mundo justo e democrático [...]" (PONCE, ARAÚJO, 2019, p.154)

No que tange às desigualdades étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2019) menciona que ao assumirmos a perspectiva embasada na justiça curricular, notadamente nos comprometemos em contemplar os saberes Africanos e Afro-brasileiros. Ademais, justifica-se essa postura epistemológica porque os temas atinentes aos povos não-europeus não são problematizados no currículo que a maioria dos brasileiros tem acesso. Entendemos que ter acesso aos saberes culturais produzidos por grupos inferiorizados é uma forma de resistência, ao passo que possibilita a compreensão não somente do currículo como produto e processo, mas, principalmente, da vida dos sujeitos que estão na escola em relação a diversidade de classe, de gênero, de raça e de orientação sexual. Igualmente "considera a relação de tensão que essas identidades ocupam na conformação do conhecimento, no cotidiano, nas imagens e nas autoimagens que os docentes e discentes constroem uns dos outros e de si mesmos" (GOMES, 2019, p. 1026).

No escopo da análise, apesar das professoras terem explicitado pouco consciência política em relação à temática, constatamos algumas práticas organizadas que, em que pese as fragilidades, atuaram como resistência frente ao currículo vigente. Dentre as

estratégias mais utilizadas, a contação de história foi identificada como a mais relevante e recorrente nas narrativas das professoras investigadas por nós. Em razão dos limites do estudo em tela, optamos por trazer à baila apenas uma história bastante citada e potencializada pelas docentes:

[...] Através da história, eu acho que se pode desenvolver muita coisa em uma criança, você dá exemplo, mostra a compaixão pelo próximo[...] (Professora Tereza)

Uso jogos, brincadeiras, mas principalmente a literatura, porque eu tenho mais experiência e bagagem com esse tipo de abordagem (Professora Carolina).

Eu usaria a literatura, fantoches, usaria as histórias da menina bonita do laço de fita, meu cabelo é assim, meu cabelo crespo e também usaria bonecos. [...] (Professora Carolina).

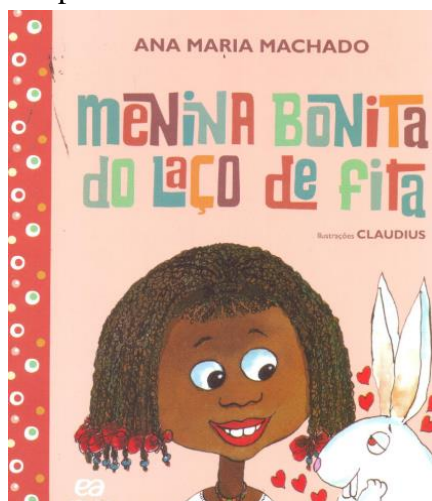
[...] sempre contamos a história “A menina bonita com laço de fita”, coisas desse tipo é mais superficial, não aprofunda no assunto[...] (Professora Marielle).

[...]Uma história que usei é a menina bonita com laço de fita[...] (Professora Dandara)

A arte de contar histórias está presente na cultura humana desde os primórdios da humanidade, uma vez que por meio dela se repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Podem ser inúmeras as possibilidades e funções da contação de história às crianças, tais como as de caráter educativos, socializantes, estéticos, sensíveis, imagéticos (MATEUS et al., 2003, p. 56).

Segundo Abramovich (1993), o contato da criança com as histórias favorece o desenvolvimento de propostas multidisciplinares, dentre as quais pode-se destacar as que problematizam aspectos étnico-raciais. Em nosso contexto de pesquisa, o livro unânime em termos de utilização pelas docentes, foi *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado (2011).

Figura 10 - Capa da obra: Menina bonita de laço de fita



Disponível em: <<https://sereducacao.com.br/loja/produto/menina-bonita-do-laco-de-fita/>> Acesso em 15 de jan.2022.

A história mencionada pelas professoras tem como protagonistas uma criança negra e um coelho branco, tal como mostra a Figura 3. A menina é descrita e apresentada como negra de cabelo crespo, destacada como muito bela ao ser comparada com as princesas das terras africanas, por seus traços físicos e os penteados realizados por sua mãe. O coelho é descrito como branco, seu vínculo com a menina negra é decorrente de serem vizinhos, sendo o animal encantado pela beleza negra da criança e almejando ter uma filha da mesma cor, busca se aproximar e questionar a menina sobre as possibilidades de tornar-se negro, a fim de alcançar o feito que tanto almeja. A história ganha robustez nos muitos questionamentos tecidos pelo coelho, enquanto que a menina sem saber como respondê-lo, inventou muitas explicações fantasiosas sobre questão racial. Dizia ela que para ter àquela cor seria necessário tomar muito café, comer jabuticaba, feijoada ou até mesmo se pintar com tinta preta (MACHADO, 2011).

A história de Machado (2011) flui com esse enredo baseado nas alegações apresentadas pela menina sobre como o coelho poderia tornar-se negro. O desfecho da história se dá quando a mãe da menina identifica as ações frustradas do peludo, explicando aos dois (a menina e o coelho) que o fato dela ser negra decorre da ancestralidade de sua vó materna. Portanto, se ele quisesse uma filha negra deveria ter uma esposa daquela cor. O esclarecimento faz com que o coelho compreenda a questão,

ao passo que busca e encontra uma coelha negra para casar, acaba tendo filhos de diversas cores, inclusive preto.

Figura 11 - Desfecho da obra Menina bonita do laço de fita



Fonte: Machado (2011, p.14)

Alguns sentidos são atribuídos à história mencionada, por meio dos quais as professoras buscam problematizar as questões étnico-raciais com as crianças:

[...] teve um projeto que foi feito na escola, foi “A menina bonita com laço de fita”, onde tratamos das **diferenças étnico-raciais, a valorização dos cabelos da cor de pele negra. As crianças perguntavam porque a outra tinha o cabelo enroladinho** e a outra o cabelo liso. Nessa experiência eu presenciei o respeito às diferenças, a valorização de cada indivíduo na sua identidade [...] **acho que é importante trabalhar essas questões, principalmente que envolvem cabelo**, eu mesmo tive até que esticar o meu cabelo, porque quando ia arrumar ele dava muita dor de garganta, meu cabelo era cacheado, mas a minha filha tem o **cabelo cacheado e eu não a deixo alisar de jeito nenhum!** É tão lindo, hoje eu arrependo de ter alisado meu cabelo. O cabelo crespo e cacheado, são lindos, mas dão muito trabalho, eu acho que se pode trabalhar os diferentes tipos de penteado com as crianças. Tem vários tipos e estilos diferentes, não sei o nome[...] (Professora Antonieta).

A contação de história para crianças, eu noto que elas ficam mais envolvidas, a história da menina bonita com laço de fita, eles se envolvem. **Já outros nessa mesma história ficam com medo de tomar café e ficar com tom de pele mais escura**, as crianças tem muito a crença que a história é real. Tem dois casos as crianças que se envolvem e as que ficam com medo.

[...] o que eu trabalho são os valores e respeito. **Depois dos teatros de fantoches deixamos as crianças criar personagens** por meio dos que

usamos. Depois das histórias da menina bonita com laço de fita, as crianças fazem desenhos, com as mãos ou de si mesmas.

Quando usamos histórias, surgem muitos casos, como por exemplo, como: Porque o coelhinho queria pintar com tinta sendo que ele era branquinho? Porque o laço da menina era de tal cor e o meu e assim? Por que meu cabelo e crespo? Dentre muitas outras. Aí eu aproveito e explico que cada um foi criado por Deus de uma maneira. Não é a tinta que vai mudar a pessoa, mas é aprender a se aceitar, a valorização desde cedo trabalhar da autoimagem (Professora Dandara).

Essa contação de história que fiz na época do estágio, **foi interessante, os menores perguntaram se poderiam tomar café.** Perguntavam se iam ficar escurinhos, eu não acreditava que eles achavam isso mesmo, pensava que eles estavam brincando, mas era sério, era por causa da inocência deles, eram bem pequenos. (Professora Ruth)

Conforme podemos observar, as professoras ressaltam a potência que a obra tem em mobilizar toda a cultura escolar em torno das diferenças étnico-raciais, valorizando o cabelo crespo e a pele negra. Tema esse tão necessário a uma perspectiva curricular multicultural, mesmo sabendo que surgirão algumas polêmicas, desafios e barreiras sociais para com o tema.

Apenas tematizar a história não significa garantir a consciência e o reconhecimento das diferenças como um valor na escola, ou mesmo, que se consolide uma compreensão antirracista de educação. Aliás, a própria cena em que as crianças adquirem o medo de tomar café após ouvirem a história traz, de *per si*, uma compreensão racista e pejorativa sobre o corpo negro que deve ser problematizada. Com efeito, Dayane Marcos e Evelyn Malafaia (2018) no trabalho *Discussão sobre racismo a partir da contação de história infanto-juvenil negra*, alertam-nos a respeito das situações de confronto resultantes da contação de histórias cujas temáticas raciais aparecem. Essas polêmicas devem ser vistas como oportunidade pedagógica, pois permitem e promovem “uma sensação de contraponto frente à opressão dos padrões estéticos ideológicos - cor branca, cabelo liso, olhos claros, nariz e lábios finos – além de apontar possíveis representatividades negras” (idem, p. 14). Identificar o problema, mas não caminhar no sentido do enfrentamento, pode corroborar à manutenção da condição fascista vigente, tal como explicitado na narrativa de Dandara. No caso, ela menciona que todos os indivíduos foram criados por Deus, desconsiderando a multiplicidade de crenças existentes, incorrendo no equívoco de reforçar valores católicos eurocêntricos. Considerando o cenário identificado, é mister estabelecermos um estado contínuo de vigilância epistêmica, pois “enquanto não houver uma reforma das práticas educacionais e

pedagógicas, não acabará o racismo religioso sofrido pelas crianças e jovens de religião de matrizes africanas” (CIRNE, 2020, p.173).

Em outro extrato, na medida em que a professora aproveita os questionamentos das crianças como ponto de partida, acaba por fomentar elementos fundamentais no sentido de desestabilizar as verdades absolutas das crianças. Como exemplo, salientamos as seguintes intervenções da docente: por que o coelho quer pintar-se de preto? Por que o laço da menina é de um jeito e o meu de outro? Cabe dizer que tais indagações vão se intensificando quando ela utiliza, além da obra, o recurso didático dos fantoches e a liberdade criativa como eixo central da propositura.

Ao nos basearmos nos questionamentos tecidos pelas professoras e nos caminhos problematizadores apresentados por Bonetto e Veira (2021), entendemos que a história *Menina Bonita com Laço de Fita* apresenta possibilidades à construção de uma educação não-fascista e antirracista, reverberando na construção do quadro apresentado a seguir.

Quadro 2 - Eixos potenciais na obra menina bonita com laço de fita

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: DEBATES POSSÍVEIS				
	CONTEXTO	TEMAS	SUBTEMAS POSSÍVEIS	Atividade/oficina
EIXO 1	A mãe fazer tranças na menina.	Valorização do corpo negro e da cultural Africana e Afro-brasileira	- Negritude. -Valorização do corpo negro desde a educação infantil.	Oficina de bandanas e pinturas corporais
EIXO 2	Menina não saber explicar porque é negra e inventar explicações fantasiosas relacionadas a cor negra em outros elementos.	Necessidade de compreensão sobre as questões étnico-raciais. Não simplificar debater importantes.	- Atenção para os conflitos envolvendo as questões étnico-raciais. -Não simplificar os debates, explora-los.	
EIXO 3	A avó da menina ser negra.	Ancestralidades.	-Explicar as diferenças étnico-raciais. -Evidenciar as diferenças não tratar como iguais.	Fotográficas dos familiares.
EIXO 4	Coelho ter filhos de diferentes cores	Diversidades étnico-raciais c	- Potencial debate sobre o porquê existem diferentes entre os negros, alguns com traças mais acentuados que os outros.	

Fonte: construção dos autores (2022)

Decidimos sugerir uma espécie de proposta em torno de cada contexto da história utilizado pelas professoras, justamente por entendemos que ele permite alguma problematização a respeito do mote. Seguindo a ideia do contexto, que se desdobra em temas, subtemas e possíveis atividades, tentamos nos colocar nas situações vividas pelas docentes e refletir acerca de como poderíamos agir metodologicamente falando.

No Eixo 1, assim como mencionado pela professora Antonieta, o cabelo da criança negra ganha destaque em vista da oportunidade de construção do olhar positivo sobre a identidade da mesma.

[...] fazemos também desenhos, cartazes, bandanas nas meninas, coisas mais simples, o jeito de trabalhar com as crianças tem que ser diferente (Professora Marielle).

Sim são as de cabelo afro, também fazemos pinturas de rotos em todos, mas nos meninos só a pintura sem a bandana [...] (Professora Marielle).

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2008) entende que o ataque ao corpo da criança negra acontece desde a Educação Infantil no contexto escolar, geralmente no que se refere ao preconceito com o cabelo crespo. Assim como propostas relatadas pelas professoras, cabe assinalarmos a importância de atividades que permitam evidenciar positivamente o corpo negro, tais como em oficinas de bandadas e pinturas corporais. Essas iniciativas podem contrapor a violência simbólica que as crianças sofrem em razão da carência de representação de protagonistas negros a elas apresentados (CHAVEIRO, 2020).

O estudo de Maylla Monnik Chaveiro (2020), intitulado de *Cabelos crespos em movimento (s): infância e relações étnico-raciais*, busca mostrar o cabelo enquanto manifestação da identidade da criança negra que pode e deve promover a construção da negritude desde a infância. A autora entende que o uso de ferramentas pedagógicas como bonecas, livros e histórias que contemplam protagonistas negros, contribuem à formação da autoimagem positiva da criança negra. Contudo, ressalta que:

Talvez nenhum brinquedo substitua a importância da presença atenta e política da comunidade que potencializa a emancipação das crianças negras, as quais possivelmente quando adultas, terão mais condições de questionar suas próprias condutas diante de gerações subsequentes. Até porque a importância do brinquedo e das bonecas negras reside também no brincar como possibilidade de socialização e poder de fala dotada de agência e transformação social. Pois é em tom de brincadeira e de maneira despreziosa que novas ideias se criam e seguem crescendo na mesma proporção das crianças (CHAVEIRO, 2020, p.127).

Assim como nenhum brinquedo pode substituir a presença política das discussões que instituem uma formação multicultural crítica, a proposta concernente aos Eixos 3 e 4 procura transcender a história *Menina bonita* propriamente dita, considerando a realidade vivida das crianças. Dessa maneira, as professoras ampliaram as perspectivas das crianças utilizando-se de estratégias didáticas distintas:

Hoje em dia temos a tecnologia ao nosso favor, temos vídeo, desenhos animados, teatrinhos, **fantoches de famílias de todo tipo de cor é muita coisa. Teve uma vez que eu trabalhei a família e tive que entrar nesse tema, o papai negro e mamãe negra de pele clara, os coleguinhas todos assustaram e começaram a perguntar do porquê uma criança era loiro e os pais negros.** Aí eu fui e expliquei, que era por causa dos avós dele por parte de mãe ou pai, e por causa disso ele era loirinho. Aproveitei esse eixo e expliquei, está vendo a escola mesmo quando não está trabalhando o tema étnico-racial ele aparece, acaba que sempre tem que ser trabalhado, não adianta o professor querer fugir. Principalmente no nosso país que é bem mesclado (Professora Carolina).

O relato de Carolina explicita a pedagogia utilizada na contextualização do tema em questão e o faz exatamente como na história, sobretudo, no momento qual usa a fotografia da família de uma criança para pautar as diferenças étnico-raciais do grupo. Para além da didática mais convencional, outras pedagogias ancestrais, do Sul, devem ser consideradas na constituição de epistemologias e práticas decoloniais (MELO, 2009; PACHECO, 2006), em especial, as que envolvem a figura do griô.

O ato de contarmos uma história, narrar um evento ou experiência cotidiana são aspectos essenciais da vida humana, seja pela sobrevivência, como também transmissão e construção de novos saberes. Esses, antecedem a escrita, sendo expressos por lendas, mitos, canções, músicas dentre muitas outras manifestações de maior ou menor repercussão na sociedade e na cultura qual estão inseridas. A função do griô ganhou destaque no nordeste da África por ser o protetor, disseminador e redentor das memórias sociais que preservam a identidade de um povo ou comunidade, em outros ditos, são àqueles que contam as verdadeiras histórias marcantes (MELO, 2009; PACHECO, 2006).

De acordo com Marilene Melo (2009), em seu texto *A figura do griot e a relação memória e narrativa*, na cultura Africana o poder dado a palavra é de grande relevância, pois essa possibilita com que as práticas e ensinamentos desenvolvidos diariamente nas comunidades sejam mantidos e transmitidos pelos griôs. A figura desse sujeito, na savana africana, é representada por um ancião que se utiliza de cantigas, danças, mitos e lendas, dentre outras estratégias para transmissão do conhecimento aos adultos e crianças.

Nessa mesma direção Hampâté Bâ (2010) destaca que os griôs são os encarregados de passar adiante os saberes das comunidades, por isso são considerados educadores intergeracionais que recuperam e preservam as memórias coletivas de um grupo. Os griôs podem ser classificados de acordo com os elementos pedagógicos que usam e suas funções, sendo elas:

Os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores. • os griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa. • os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família (BÂ, 2010, p. 193).

A socialização do conhecimento ocorre de formas distintas no território brasileiro, sendo que essa prática griô foi trazida do continente africano junto a outros costumes ancestrais, principalmente entre as mães de santo, que reuniam as crianças em seus terreiros e contavam-lhes histórias de África, “com o objetivo de ir costurando essa colcha de retalhos, que é a memória afro-brasileira. A figura dos mencionados anciãos, portanto, passam de apenas um contador de histórias para àquele que produz ação política de resistência” (FERREIRA, 2012, p. 5).

A concepção de que os griôs afro-brasileiros tem uma missão diferenciada nos é apresentada por Amanda Crispim Ferreira (2012, p. 6), ao defender que as histórias dos negros escravizados implicam em atos de resistência, preservação da cultura, seus valores e significados. “Ao narrarem suas memórias, os griôs formam e educam os mais novos para aprenderem a se defender da opressão do discurso oficial, e a lutar contra o preconceito” (idem, p. 7), razão pela qual essas ações passaram a ser interpretadas como uma pedagogia afro-diaspórica⁵.

⁵ A diáspora é uma coisificação que desconsidera os africanos e afro-brasileiros, por meio de uma superioridade eurocêntrica, a reorganização por meio das contribuições dos negros/as, ressignificando culturas existentes ou criando muitas outras é uma ação afro-diáspora (SOUZA, 2007).

A pedagogia griô⁶ consiste em uma necessidade de reorganização pedagógica baseada nas ações dos griôs, ou seja, que valoriza a oralidade, os afetos e as estratégias como elementos essenciais para abordar criticamente com crianças e jovens as ancestralidades africana, afro-brasileira e originária nas escolas. Esse modelo de pedagogia possui como centralidade o fortalecimento da tradição oral, a valorização dos mestres contadores de histórias e o reconhecimento dos feitos dos negros/as ancestrais (PACHECO, 2006).

Pensando o contexto da Educação Infantil, como é o nosso caso, Carolina Figueiredo (2007) aponta que a pedagogia griô transpõe os aportes eurocêntricos ao deprender-se de estratégias, tais como a roda de conversa, momento no qual é possível que todos tenham a oportunidade de falar sobre suas histórias e escutar as dos outros. Utilizar músicas, instrumentos, cantos e a interação constante das crianças com a natureza, de igual modo são formas de propagarmos e desenvolvermos a pedagogia dos griôs ancestrais (FIQUEIREDO, 2007).

A defesa da pedagogia griô como possibilidade na Educação Infantil consiste aqui em apenas perspectivar as abordagens de ensino mais convencionais e trazer para o debate epistemologias e didáticas outras. Tendo em vista que por meio da ancestralidade, a pedagogia griô pode nos ajudar a recuperar histórias de resistência e valorização do povo negro, ao mesmo tempo, que fortalece as contribuições da negritude à identidade nacional brasileira. Quem sabe, o caminho para uma sociedade mais justa não esteja mais na ancestralidade do que nas ‘inovações’ e modismos pedagógicos contemporâneos.

⁶ Foi uma proposta, inicialmente sistematizada pela ONG grãos de Luiz e Griô, que valorizava a tradição da oralidade, para contar histórias africanas e afro-brasileiras, para contribuir para uma formação étnico-racial das crianças e comunidade envolvida (PEREIRA, 2015).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o estudo de mestrado em tela simbolizou um sonho que almejo desde o início da graduação, contudo, essa formação me surpreendeu por transcender os saberes acadêmicos, na medida em que me oportunizou ir além do próprio tema. Experiência essa me possibilitou ficar mais sensível e atendo às emergências sociais, bem como, às múltiplas exposições ao racismo que nós negros/as brasileiros sofremos desde a Educação Infantil.

Imergir na pesquisa, de igual maneira me comprometeu existencialmente com os movimentos sociais, tais como os movimentos negro e feminista, reconhecendo seus devidos papéis em nossa sociedade por ocasião da conquista de direitos às crianças, das cotas para negros, dentre muitas outras lutas. Em face do exposto, acabei me envolvendo com o Conselho Municipal de Igualdade Racial de Lavras-MG e assumindo um papel importante na reivindicação de direitos à população negra local.

Ademais, a compreensão acadêmica da Educação Infantil sob as lentes da Sociologia da Infância com base em Sarmiento (2008), possibilitou-me olhar para a criança de forma mais politizada e crítica, na medida em que passei a reconhecê-la como sujeito de direitos. Por efeito, refinei ainda mais minha sensibilidade tanto para com as desigualdades étnico-raciais quanto à pluralidade das infâncias (COSTA, 2009)

Em relação à trajetória de pesquisa, inicialmente, motivado pela minha graduação em Educação Física procurei realizar um mapeamento das produções sobre as questões étnico-raciais envolvendo tal componente curricular na Educação Infantil. Após a longa e detalhada busca me deparei com pouquíssimos estudos científicos no campo da Educação Física escolar, o que interferiu na mudança do foco da dissertação em tela. Tendo em vista essa limitação, ainda no Seminário (atividade obrigatória do Mestrado em Educação), recebemos a orientação do professor Kleber (membro da banca) para seguir caminho a partir do recorte da Educação Infantil, deixando, por assim dizer, a Educação Física de lado. Assim, realizei um levantamento centralizado nas dissertações e teses que se detivessem a temática étnico-racial na Educação Infantil e ao marco legal da Lei 10.369/2003 (BRASIL, 2003). Esse novo investimento desenvolvido foi fundamental para que eu pudesse conhecer o que já tinha sido produzido acerca do mote, observando os temas recorrentes, autores e metodologias utilizados.

De posse de tal arcabouço teórico, parti então para o possível delineamento da pesquisa, visto que o meu desejo era saber um pouco mais sobre como as professoras de

crianças trabalhavam (ou não) a temática racial em suas instituições, além dos desafios e enfrentamentos que o assunto impõe. Sendo assim, propomos como pergunta balizadora da pesquisa a seguinte indagação: quais são os saberes, práticas e dilemas relacionados à questão étnico-racial de professoras atuantes na Educação Infantil em um município no Sul de Minas Gerais?

Para dar conta de responder a pergunta de pesquisa era necessário ir à campo, todavia estávamos no ápice da pandemia COVID, o que resultou em uma série de dificuldades para acessar as professoras, ou mesmo para conseguir as permissões burocráticas do Comitê de Ética. Além de todos os efeitos de ordem pessoal, tais como as dificuldades e questões emocionais de ter que trabalhar/estudar remotamente, mas mesmo assim, seguimos na investigação adaptando a metodologia e investindo nas entrevistas *on line*.

Após a produção do material empírico a partir das entrevistas-narrativas, caminhamos no sentido de transcrever os dizeres das professoras e organizar os assuntos por meio da ‘análise temática’. Cabe destacar o desafio que foi sistematizar esses dados, haja vista os inúmeros temas abordados no decorrer das entrevistas efetuadas e as possíveis estratégias discursivas empreendidas.

Já no campo das interpretações das narrativas produzidas, identificamos percepções equivocadas acerca do papel da Educação Infantil na ótica das docentes, que veem as crianças como inocentes e puras. Por esse motivo, elas se baseiam na maternagem para justificar preconceitos e resolver os conflitos étnico-raciais com as crianças no espaço educacional, deslocando o olhar do enfrentamento para o conformismo.

Nesse contexto, foi imprescindível entender historicamente que a figura da mulher esteve associada à maternidade, por efeito a Educação Infantil passou ser um segmento importante da docência feminina. Essa dimensão do processo de feminização favoreceu interpretarmos por que algumas professoras relataram ser essencial (na Educação Infantil) cuidar das crianças, ter coração de mãe, pegar no colo, demonstrar afetos, dentre outras interações.

Na esteira de análise, foi notório o argumento relativo ao mito da democracia racial proferido pelas professoras, sobretudo, como justificativa para não interferirem sistematicamente nas situações de discriminação, intolerância religiosa e racismo. Gomes (2015) afirma que tal postura pedagógica silencia o negro e sua cultura ao defender romanticamente a igualdade entre os seres humanos. Não foram todas, mas algumas

docentes relataram a inexistência de conflitos decorrentes da questão racial entre as crianças, pelo fato de tratá-las igualmente sem nenhuma distinção ou por serem pequenas demais para tanta maldade.

Em outra instância, as professoras que constataram diferentes formas de conflitos raciais entre as crianças, acabaram transferindo ‘a culpa’ de todo racismo e preconceito aos familiares, o que, naquela situação, legitimou a passividade e o conformismo. É óbvio que o racismo é um fenômeno social amplo e atinge a família, mas não podemos naturalizá-lo. Nessa direção, Cavaleiro (2000) afirma que as experiências preconceituosas do lar são transferidas ao contexto escolar, fazendo com que a criança negra desde cedo seja silenciada, estereotipada e inferiorizada. Entretanto, isso não pode servir de justificativa para o abandono pedagógico e a ausência de interferência das professoras atuantes na Educação Infantil (CAVALEIRO, 2000).

Como foi anotado, as estratégias utilizadas pelas referidas professoras no que concerne ao trabalho com as diferenças na instituição educativa recaem, em certa medida, sob argumentos que terceirizam as responsabilidades aos profissionais do campo da psicologia. Os estudos de Lanjoquière (1999) e Pereira Silva (2010) nos permitiram interpretar que isso ocasiona um esvaziamento da ação pedagógica docente, mas também gera um sentimento de impotência em muitos casos. Além disso, terceirizar a culpa do racismo e do preconceito das crianças pode significar medo e receio de confrontar as famílias, situação recorrente no contexto pesquisado.

Outro cenário relatado permitiu identificar a intolerância em relação às religiões de matriz africanas, demonstrando que o preconceito não se concretiza apenas em razão da cor da pele, mas também pelos aspectos culturais. Ao se utilizarem de argumentos pautados na religiosidade cristã para romantizar as diferenças, ou mesmo apagá-las com base no princípio da igualdade dos seres, as professoras colocaram em risco a laicidade das instituições educativas onde atuavam.

No transcorrer do estudo também constatamos a presença do trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais nas datas comemorativas, restringindo a riqueza da cultura Africana e Afro-brasileira a um dia ou semana específica. Segundo Gomes (2003), a limitação da ação educativa multicultural às efemérides despolitiza o tema e contribui para o daltonismo cultural dos currículos escolares.

Mesmo com as fragilidades apontadas, notamos algumas iniciativas pedagógicas mais sistematizadas por parte das docentes na tentativa de estabelecer o reconhecimento das diferenças e efetivar a justiça curricular em prol de uma educação não fascista. Dentre

as estratégias recorrentes, identificamos o uso de obras literárias, fotografias, desenhos, brinquedos e histórias, com destaque para utilização do livro *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2011).

A partir da mencionada obra, as professoras ampliaram suas intervenções com o uso de diferentes recursos pedagógicos, tais como fantoches, desenhos e bonecas negras, revelando um processo formativo menos aligeirado e superficial como anteriormente observado. O estudo de Maylla Chaveiro (2020) potencializou nosso olhar a respeito das possíveis interfaces entre a contação de história e a tematização das diferenças étnico-raciais. Em razão dessa leitura, conseguimos problematizar a história utilizada pelas docentes e, ao mesmo tempo, propor caminhos pedagógicos possíveis para abordar o tema.

Para sedimentarmos uma educação antirracista, no contexto do trabalho docente analisado, defendemos como alternativa plausível a adoção da abordagem multicultural crítica e de algumas pedagogias pautadas na ancestralidade negra, tal como a pedagogia griô. Tais perspectivas colocam em suspeição o currículo eurocêntrico (branco, católico, machista, heterossexual), mudança estrutural necessária à transformação da Educação Infantil brasileira.

Nesse sentido, o principal limite do nosso trabalho está no fato de não termos conseguido explorar de modo aprofundado essas epistemologias outras, do Sul, tais como a decolonidade, os estudos culturais e as pedagogias das encruzilhadas, e articulá-las às narrativas produzidas pelas professoras investigadas. Outro ponto que deixamos em aberto está correlacionado às solicitações explícitas das docentes em relação aos processos de formação continuada. Não iremos nos eximir de nossa responsabilidade e pretendemos dar um retorno quanto a essa necessidade explicitada, oferecendo um curso ou apoio pedagógico a respeito da temática racial na Educação Infantil.

Fendas e necessidades essas que os futuros pesquisadores do tema terão de considerar e enfrentar, sobretudo em relação ao sul de Minas Gerais, no sentido de mitigar o racismo e o preconceito instaurado na educação de crianças. Ao mesmo tempo em que aparecem novas possibilidades de estudos acerca do assunto, novos/outros desafios são re/colocados pela realidade social contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Histórias sem texto escrito e suas possibilidades. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOWICZ, Anete; Gomes, Nilma Lino, organizadoras. **Educação e raça: perspectivas políticas pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUfsCar, 2011.
- ABRAMOWSKI, Ana Laura. Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. **Buenos Aires: Paidós**, 2010.
- AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.
- ALCARAZ, Rita de Cassia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2018.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. **Reunião Anual da Anped**, v. 29, p. 1-17, 2006.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Revistaleph,. 2011.
- ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da UNICAMP**: Campinas/SP, 2017
- ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-20, 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**, v. 2, p. 147-176, 1999.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) –Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.
- AMORIM, Karen Santos. **Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2014.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 2006 FAEEDBA, v. 22, n. 40, 2013.

AUGUSTO, Aline de Assis. **INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

BÂ, Amadou Hampatê. A tradição viva. **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010.

BARBOSA, Jéssica de Souza. **A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL, Casa Civil; BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, v. 149, n. 169, 2012.

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

BOBBIO, Norberto. Cultura laica y laicismo. **El Mundo**, v. 17, 1999.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, v. 19, p. e021032-e021032, 2021.

BONIFÁCIO, Solange. **Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patricia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **A CENTRALIDADE DA MATERNAGEM NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DISCURSO DE DOCENTES E FAMÍLIAS USUÁRIAS DE CRECHE.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba Campina Grande/Paraíba 2007. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)** . Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional**

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARLOMAGNO, Márcio C.; DA ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O Jogo na Educação Física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores.** 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2009.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas. **Ilhéus, BA: Editus**, 2003.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. **FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE PITANGA/PR: Percursos da Lei 10.639/03.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná, 2016.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil.** Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, p. 141-160, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: SECAD, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: **Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** 1996. 184 f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. **Cabelos Crespos em Movimento(s): Infância e Relações Étnico-Raciais.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2020.

CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro.** Editus, 2020.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres (Sul de Santa Catarina – 1920 a 1950).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 29

CUNHA, Débora Alfaia da et al. **Educação, negritude e interculturalidade: pesquisas e contribuições metodológicas.** DAC, 1. ed, Castanhal, 2020

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2017.

CORSARO, William. **A Reprodução Interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, Maria Emanuela de Oliveira. **Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

DA SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014

DA SILVA, Vera Regina Rodrigues. A gênese do debate e do conceito de quilombo. **Cadernos CERU**, v. 19, n. 1, p. 203-222, 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico**. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 195-217, 2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc, p. 1105-1128, 2007.

_____. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE OLIVEIRA MIZAEEL, Náide Cristina; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA SALA DE AULA: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder**. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, 2015.

DEI, George Jerry Sefa. **Anti-racism education: theory and practice**. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300 – 1800**, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2011

DIAS, Karina de Araújo; SILVA, VBM da. Formação continuada de educadores para a diversidade étnico-racial: a rede municipal de ensino de Florianópolis em foco. **Anais do IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul: Florianópolis**, 2012.

DIAS, Anna Cléa Ferreira. **ENTRE SILÊNCIO E DIZERES: a construção da identidade negra na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: Uma breve reconstrução histórica. Mediações: **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

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

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **Loira você fica muito mais bonita: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

FÉLIX, Jeane. **Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde**. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 133-152, 2012.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de; BASTOS, Felipe. Marcas inscritas nos muros da escola: imagens, educação e vidas precárias. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

FERREIRA, Amanda Crispim. "RECORDAR É PRECISO": CONSIDERAÇÕES SOBRE A FIGURA DO GRIOT E A IMPORTÂNCIA DE SUAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA AFRO-BRASILEIRA. **Em Tese**, v. 18, n. 2, p. 141-155, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Carolina. **As vozes do circo social**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós Graduação em História, Política e Bens Culturais – CPDOC – FGV, 2007.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e Estado laico. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. SPE1, p. 42-50, 2008.

FIORENTINI, Dario. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. **Histórias e Investigação de/em Aulas de Matemática**. Campinas: Alínea, p. 13-36, 2006.

FOUCAULT, Michel . A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2005. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. 2018

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

FURTADO, Juarez Pereira. Por que avalio? Como avalio? O que aprendi ao avaliar?. 2020. **Revista Aval**, v.3n°17,2020

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, p. 153-162, 2014.

GALVÃO, Cássia Rosicler. **A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)**.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. **Porto Alegre: Artmed**, p. 150-169, 2002.

GÓES, Camila Bahia; CASSIANO, Glauber. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. **Folha de Rostto**, v. 6, n. 2, p. 107-118, 2020.

GOMES, Jackeline Santana. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre questão racial no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Por que ensinar relações étnico-raciais e história da África nas salas de aula?. **Blog Ensaio de Gêneros**. SN. 2014.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *ultura negra e educação*. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, nº 23, p. 75-84.

_____. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Novos Estudos. CEBRAP. N.º 43, novembro 1995. pp. 26-44

_____. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 84-95, 1996.

_____. Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP. n.º. 54, julho 1999, pp. 147-156

_____. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 47 Nº 1, 2004, p. 9 – 43.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo social**, v. 18, p. 269-287, 2006.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 3, p. 629-643, set/dez, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. In: SOVIK, Liv (Org.). Representação da UNESCO no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 434 p.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias. **Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2018.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea, 2002.

JENKS, Chris. **Constituindo a Criança. Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. 1982, nº 42, p.54-62,1982.

_____. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

_____. O papel social da Educação Infantil. **Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores**. DF, Brasília, p. 45-49, 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Editora Mediação, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEAL, Mariele Ferreira, **Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras (es) da educação infantil**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2006.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios: um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais: Contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCOS, Dayene Silva; MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. Discussão sobre racismo a partir da contação de história infanto-juvenil negra. **In: X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**, 2018

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. **In: Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 2012. p. 277-277.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo**. Educação (UFSM), v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; MARTINS, Michele Wohlmann. Princípios norteadores da educação infantil: o que dizem os projetos político-pedagógicos. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MATA, Flávio Filomena Rodrigues da. **PROTAGONISTAS NEGROS NAS HISTÓRIAS INFANTIS: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 5, n. 1, 2013.

MEDEIROS, Carlos. Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: BRASIL. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

MELLO, Guilmar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. **São Paulo: Cortez**, 1998.

MELO, Thiago da Silva. Formação docente na diversidade étnico-racial. **Caderno Inter saberes**, v. 5, n. 6, p. 8-25. 2016

MENEZES, Waléria. 147-O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Textos para Discussão-TPD**, 2002.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, p. 47-62, 2012.

MIRANDA, Mariana Morato de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2017.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; NETO, Vicente Molina. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 402-413, 2012.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; SOUZA, Waldir da Silva. Corsaro, William. **A Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. Edusp, 1996.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: FUSP; Editora 34, 1999.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB 5, Niterói: EduFF, 2004.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. LIMA, Marcus Eugênio O.; VALA, Jorge. Sucesso social, branqueamento e racismo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, p. 11-19, 2004.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC. BID/UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

_____. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p.33-44.

_____. **Negritude-usos e sentidos**. Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

MWEWA, Christian Muleka et al. Implicações étnicas e práticas pedagógicas na educação infantil em Três Lagoas, MS. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 86-98, 2017.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. **BOTO, C.; SANTOS, VM; SILVA, VB; OLIVEIRA, ZV A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, p. 183-201, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: **NÓVOA, Antônio (Org.) Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da Infância, Raça e Etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 26, p. 429-436, 2009.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**. 2017.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. 3d. CAMPINAS, UNICAMP. 1999.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2018.

PACHECO, Lillian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. **Lençóis: Grãos de luz e Griô**, 2006.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-45, 2012.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 435-448, 2014.

PEREIRA, Daise dos Santos. **A Questão Étnico-racial a partir do olhar da criança: a inclusão da diversidade por meio de experiências escolares instituintes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: " eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!"**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2019;

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC E DE DESPREZO PELO PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

RIBEIRO, Patrícia Batista. **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2017.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, Ceará, 2015.

ROCKWELL, Elsie (orgs.). La Experiencia Etnografica. **Historia y cultura en los procesos educativos**. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Simone Cristina Reis Conceição. **Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2018.

ROSA, Solange Aparecida. **A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020.

RUFINO, Luiz. Performances Afro-diaspóricas e Descolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 40, 2016

SAITU, Cecília de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 35-63, 2005.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTIAGO, Flávio. XVII Congresso Brasileiro de Sociologia 20 a 23 de julho de 2015, Porto Alegre (RS) Grupo de Trabalho: GT08-Educação e Sociedade Título do Trabalho Racismo e Culturas Infantis.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola.** Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Construindo as Epistemologias do Sul: antologia essencial. **Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.**

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.** Tese (Mestrado), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SANTOS, Maria Luiza Ramos Vieira; DE MELO PEDROSO, Vanessa Alexandra. Do direito de não ser mãe: reflexões jurídicas sobre o direito da mulher de entregar o filho à adoção. **Revista Jurídica**, v. 1, n. 42, p. 366-381, 2016.

SANTOS, Claudia Elizabete dos. **FORMAÇÃO DOCENTE: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

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

SANTOS, Simone Magalhães. **Dinâmicas para a escolarização da criança negra em salvador: a experiência da Escola Criativa Olodum.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAYÃO, Deborah. Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 273 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: PPGE, Florianópolis, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo da raça: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. **São Paulo: Companhia das Letras, 1993.**

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, p. 7-31, 2001.

SILVA, Flávia Carolina da. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no distrito federal: reflexões curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da. **Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2010.

SILVA, Viviane Pereira da. Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: O que faz um psicólogo na educação?. **na escola**, p. 123, 2010.

SILVA, Patrícia Santos. **Representação estética: a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

SILVA, Rosilene Maciel da. **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA: um diálogo com a escola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015.

SOUZA, André Prevital de. **A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO COMPONENTE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA PÚBLICA EM ILHA SOLTEIRA/SP**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourado, MS, 2018.

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

SOUZA, Elizabeth de Souza Gomes. **Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia do INES**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 135-147, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2016.

SOUZA, Mauricéia Lopes Nascimento de. **O protagonismo de personagens negros em contos infantis: contribuições da análise do discurso crítica para o ensino de língua portuguesa em uma classe hospitalar.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gérias, 2016.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica, 2016.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

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

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform.** London: Routledge, 1990.

TRINDADE, Solano. Sou negro. Negro Brasileiro Negro. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** IPHN–Ministério da Cultura, n. 25, 1997.

VAGO, Tarcísio. Mauro. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, PortoAlegre, n. 5, p. 4-7, 1996.

WERNECK, Jurema. GELEDÉS-INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CFEMEA-CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual.** Rio de Janeiro: Instituto Geledés, 2013.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 535-549, 2016.