



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDMILSON DOS SANTOS FERREIRA

INFÂNCIA E MICROAÇÕES AFIRMATIVAS EM CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Rio de Janeiro

2019

EDMILSON DOS SANTOS FERREIRA

INFÂNCIA E MICROAÇÕES AFIRMATIVAS EM CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

F345i Ferreira, Edmilson dos Santos
Infância e microações afirmativas em contextos
significativos / Edmilson dos Santos Ferreira. --
Rio de Janeiro, 2019.
210 f.

Orientador: José Jairo Vieira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. Infância. 2. Sociologia da Infância. 3.
Microações afirmativas. 4. Ações Afirmativas. 5.
Educação das Relações Étnico-raciais. I. Vieira, José
Jairo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Infância e microações afirmativas em contextos significativos"

Doutorando(a): Edmilson dos Santos Ferreira

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ)**

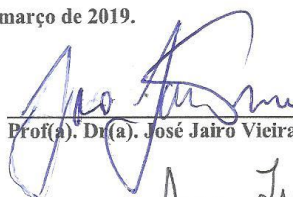
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de


DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de março de 2019.

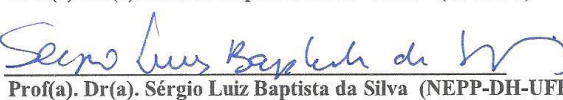
Banca Examinadora:

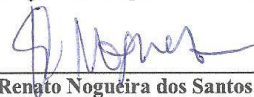
Presidente:


Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Andréa Lopes da Costa Vieira (UNIRIO)


Prof(a). Dr(a). Sérgio Luiz Baptista da Silva (NEPP-DH-UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Renato Nogueira dos Santos Junior (UFRJ)

À Beatriz, minha companheira, que esteve sempre ao meu lado me apoiando e torcendo por mim, te amei! E aos meus filhos, Felipe e Carine que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida. Vocês são os melhores!

À memória de minha mãe querida, Berenice, se estivesse nesse plano entre nós, ela faria questão de estar aqui comigo hoje, muito obrigado!

E ao meu pai, querido Antônio que está entre nós, mas a Alzheimer lhe tomou a memória...

As minhas irmãs Irene, Leo, Lena e Cléo. Obrigado pelo acolhimento e atenção nas horas mais tensas e intensas da minha vida.

E os manos Et, você é fora de série, cara! E Nado, valeu pela carona em Salvador, qualquer dia estaremos juntos outra vez!

Agradecimentos especiais

Primeiramente, preciso agradecer a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui diante de tantos enfrentamentos, obrigado, Senhor!

Agradeço ao meu orientador Jairo Vieira por ter me aceito em seu grupo de pesquisa e socializar comigo a sua experiência com as questões raciais, sua tranquilidade e rigor foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Muito obrigado!

Agradecimentos especiais às professoras Ana Ivenick e Andreia Lopes, Patricia Corsino e Edlaine Gomes e aos professores Sergio Baptista e Renato Nogueira por aceitarem fazer parte desta arguição, vocês são responsáveis por enegrecer essa banca... Desejo, sinceramente, poder compartilhar esse lugar lado a lado com vocês. Mas a minha longa jornada está apenas começando e cada um de vocês representa uma inspiração para mim.

Aos amigos e amigas tão queridos do grupo pesquisa, a convivência com vocês ampliou as minhas reflexões sobre raça, educação quilombola, gênero, corpo e corporeidade. Fazer parte de um grupo que vivencia a diversidade é uma troca de conhecimento e experiência incrível.

Aos companheiros e companheiras de Magé, município que me acolheu tão bem... obrigado, Cecilia, Victor Hugo, Daise, Ricardo, Marli, Ana Lucia, Barbara, Mariane, Gisele, Álba Valéria e Hilda... São tantos nomes que, pontuei alguns para representar toda à cidade. Temos muito projetos pela frente.

E como não agradecer as minhas amigas do setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ, aprendi com vocês a compartilhar os saberes com as crianças. Flavia Bullè, Ozineide, Isabela, Iolanda, Aline, Carla e Alessandra Sarkis, muito obrigado a todas que direta ou indiretamente me apoiam na aprendizagem diária que é a convivência com as crianças.

E o quarteto fantástico Luciene, Rony, Fabio e eu. Desde o início do curso foram várias resenhas... e publicações, também. E para eu não esquecer de ninguém, a todos vocês que estão ligados à minha vida pessoal, emocional, profissional e acadêmica eu deixo os versos de Vinicius de Moraes e os meus...

Soneto de Fidelidade

*De tudo, ao meu amor serei atento antes
E com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento*

*Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento*

*E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama*

*Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.*

Vinicius de Moraes

Soneto de Agradecimento

*Agradeço a todos vocês que estiveram comigo
Nesses momentos cheios de tensões,
Me lembrando sempre que... eu consigo!
Transformando esses sentimentos em emoções.*

*Às crianças que me ensinaram a escutar,
Uma escuta sensível de narrativas potentes
Que falam sobre negritude para a gente pensar...
E expressam-se tão bem, estando tristes ou contentes.*

*Muito obrigado, professor, pelas orientações preciosas
Nas fases mais intensas da minha vida, que muito me provocaram...
As suas contribuições foram importantes e valiosas.*

*Quero agradecer, especialmente, aos amigos
Fantásticos que me proporcionaram
Muitas resenhas, experiências e diálogos.*

Edmilson Ferreira

O QUE TEM NO ESPELHO

- UM POUCO DE CABELO CACHEADO E MINHA PELE MARRON.
- MINHA BOCA É ROSA, MEU OLHO DE JABUTICABA E NARIZ DE BATATINHA.
- OLHO DE JABUTICABA, DENTE NASCENDO, CABELO DISFARÇADO E NARIZ DE BATATINHA TAMBÉM.
- MEU CABELO É MAIS CACHEADO E MEU DENTE TÁ NASCENDO IGUAL AO DO
- SOMBRANCELHA FINA, OLHOS PUXADOS MAS UM POUCO ARREDONDADO.
- NARIZ PONTUDO E OLHOS ARREDONDADOS



Figura 1- Quem está no espelho? Os sujeitos da pesquisa

E meu carinho e atenção às crianças interlocutoras privilegiadas, sujeitos da pesquisa neste estudo.

Resumo

FERREIRA, Edmilson dos Santos. Infância e microações afirmativas em contextos significativos. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, 2019.

Esta tese tem por objetivo compreender como as crianças em idade pré-escolar constroem as suas relações étnico-raciais em contextos significativos, assim como pretende observar as práticas educativas que envolvem as narrativas das crianças negras e não negras diante das questões étnico-raciais em uma creche universitária na cidade do Rio de Janeiro. Os temas desigualdade, branqueamento e branquitude são eixos temáticos que se articulam com a Sociologia da Infância e se apresenta como referencial teórico-metodológico. Os estudos de intervenção, de acordo com Manuel Sarmiento, orientaram a permanência no campo e apoiam o entrelaçamento dialógico entre Pierre Bourdieu e Antony Giddens, sobre o conceito de microcosmo e microsociologia, respectivamente, para fundamentar as ações microações afirmativas, enquanto categoria analítica, proposta por Regina de Jesus. O estudo desenvolveu-se durante dois semestres letivos. Nesse período, a abordagem qualitativa de pesquisa privilegiou o registro das interações nas anotações de campo, com uso de fotografias e gravações em vídeo, além dos desenhos infantis. A escuta sensível das narrativas das crianças favoreceu a dinâmica dos encontros reflexivos. As conversas foram transcritas em busca de uma concepção de infância que valorize as crianças negras como sujeitos socioculturais e produtoras de conhecimento. Considera-se neste estudo três dimensões que emergiram da análise desenvolvida: as microações afirmativas expressivas, registram a autoexpressão das crianças, considerando a necessidade de refletir sobre os seus sentimentos e emoções ao mesmo tempo que expressam a sua criatividade para a construção da subjetividade; as microações afirmativas inclusivas consideram a participação das crianças negras e não negras em situação de inclusão e as microações afirmativas formativas, trata-se do desenvolvimento profissional docente, de atitudes que prestigiem a construção do compromisso com as crianças e que estimulem o sentimento pertencimento étnico-racial; A pesquisa aponta para a importância das microações afirmativas no desenvolvimento de práticas sociais antirracistas e pretende contribuir para os estudos da infância e à educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Infância, sociologia da infância, microações afirmativas, educação das relações étnico-raciais.

Abstract

FERREIRA, Edmilson dos Santos. Childhood and affirmative micro-Action in significant contexts. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, 2019

The aim of this thesis is to understand how preschool children construct their ethnic-racial relationships in significant conditions, as well as to observe the educational practices that may be presumed from narratives of black and non-black children in face of ethnic-racial issues in a child care of a university of Rio de Janeiro. The themes inequality, whiteness, are thematic axes that articulate with Sociology of Childhood, theoretical-methodological reference. The studies of intervention, according to Manuel Sarmento, have guided the permanence in the locality of the research and they are endorsing the dialogical interlacing between Pierre Bourdieu and Antony Giddens, concerning the concept of microcosm and microsociology, respectively, in order to substantiate affirmatively actions and microactions, while analytical category, proposed by Regina de Jesus. The study was developed during two academic semesters. During this period, the qualitative approach of the research has focused on the recording of interactions in field notes, using photographs and video recordings, as well as children's drawings. The sensitive listening of children's narratives favored the dynamics of reflective meetings. The conversations were transcribed, seeking a conception of childhood that values black children as sociocultural subjects and producers of knowledge. Three dimensions that emerged from the developed analysis are considered here: expressive affirmative microactions record the self-expression of the children, considering the need to reflect on their feelings and emotions, while expressing their creativity for the construction of subjectivity; inclusive affirmative microactions consider the participation of black and non-black children in a situation of inclusion; and affirmative microactions as formative, which deals with teachers' professional development, with attitudes that emphasize the construction of commitment to children and with stimulations of the sense of ethnic- racial belonging. The research points to the importance of affirmative microactions in the development of antiracist social practices and aims to contribute to the study of childhood and the education of ethnic-racial relations.

Keywords: Childhood, childhood sociology, affirmative microaction, education of ethnic-racial relations.

| Lista de ilustrações | | |
|-----------------------------|---|---------------|
| Figura | Referente a/ao | Página |
| 1 | O que tem no espelho | 9 |
| 2 | Modesto Brocos | 123 |
| 3 | Pintando bonecas | 149 |
| 4 | Mwana | 154 |
| 5 | Crianças da zona rural da África do Sul | 155 |
| 6 | Foto de Stela Caputo | 156 |
| 7 | Nana e Nilo no desenho das crianças | 156 |
| 8 | Pintura coletiva | 157 |
| 9 | Oficina de bonecas | 158 |
| 10 | Processo eleitoral | 162 |
| 11 | Árvore genealógica | 163 |
| 12 | Contação de histórias com a autora | 164 |
| 13 | Gibiteca | 165 |
| 14 | Jeremias | 165 |
| 15 | Cascão, Maria Cascuda e Milena | 166 |
| 16 | A princesa Alafiá | 168 |
| 17 | Kiriku e a feiticeira | 170 |
| 18 | Oficina de turbante | 171 |
| 19 | Princesa Aliafá; Kiriku e a feiticeira | 176 |
| 20 | Corpo e movimento | 178 |
| 21 | Atividade inclusiva | 180 |
| 22 | Percepção de raça | 181 |

| Lista de tabelas | | |
|-------------------------|---|---------------|
| Tabela | Referente as | Página |
| 1 | Teses – Infância e raça na produção acadêmica no Brasil (2003-2018) | 51 |
| 2 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Norte (2003-2018) | 61 |
| 3 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Centro-oeste (2003-2018) | 63 |
| 4 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Nordeste (2003-2018) | 66 |
| 5 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sul (2003-2018) | 69 |
| 6 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sudeste (2003-2008) | 75 |
| 7 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sudeste (2009-2013) | 78 |
| 8 | Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sudeste (2015-2018) | 85 |
| 9 | Projetos de Pesquisa | 142 |
| 10 | Teorias sociais da Infância | 183 |
| 11 | Infância e relações sociais | 185 |

| Lista de Gráficos | | |
|--------------------------|--|---------------|
| Gráfico | Referente a | Página |
| 1 | Produção de conhecimento sobre infância e raça (2003-2018) | 51 |
| 2 | Produção de teses sobre infância e raça no Brasil (2003-2018) | 60 |
| 3 | Produção de dissertações sobre infância e raça no Brasil (2003-2018) | 62 |
| 4 | Despesas da UFRJ (2018) | 133 |

Siglas

| | |
|-----------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAp | Colégio de Aplicação |
| CApEI | Educação Infantil do Colégio de Aplicação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFCH | Centro de Filosofia e Ciências Humanas |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNER | Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais |
| EEl | Escola de Educação Infantil |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| Grupo TEZ | Grupo Trabalho e Estudos Zumbi |
| PDF | <i>Portable Document Format</i> (Formato Portátil de Documento) |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PNBE | Programa Nacional da Biblioteca Escolar |
| PNB | Programa Nova Baixada |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PUC-RJ | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SED/MS | Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPB | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNB | Universidade de Brasília |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UNB | Universidade Nacional de Brasília |

Sumário

| | |
|---|------------|
| Apresentação..... | 16 |
| 1 Teorias sociais da infância..... | 26 |
| 1.1. Teorias sociais da infância nos discursos clássicos | 26 |
| 1.2. Teorias sociais da infância nos discursos contemporâneos..... | 37 |
| 2. Produção de conhecimento sobre a infância das crianças negras..... | 49 |
| 2.1. Infância e raça na produção de conhecimento no Brasil..... | 51 |
| 2.2. A produção de conhecimento acadêmico a partir das dissertações..... | 60 |
| 3. Sociologia da Infância: percurso teórico-metodológico..... | 90 |
| 3.1. Sociologia da Infância..... | 91 |
| 3.2. Marco histórico e legal da Educação Infantil..... | 107 |
| 4. Ralações étnico-raciais no pensamento brasileiro..... | 116 |
| 4.1. Racismo científico..... | 117 |
| 4.2. Estudos das relações étnico-raciais: aspectos conceituais e jurídicos..... | 124 |
| 5. Microações afirmativas e suas dimensões de análise..... | 146 |
| 5.1. Narrativas e oficinas: o contexto da prática..... | 147 |
| 5.2. Reflexões sobre as políticas de ação afirmativa..... | 171 |
| Considerações finais..... | 182 |
| Referências bibliográficas..... | 187 |
| Anexo 1 – Autorização da pesquisa - EEI..... | 208 |
| Anexo 1 – Autorização da pesquisa – Plataforma Brasil | 209 |
| Anexo 2 – Termo de Assentimento..... | 210 |

Apresentação

Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Manoel de Barros

Desigualdade e pobreza – Dois aspectos conceituais que marcaram minha infância. A primeira define as oportunidades que tive: um menino negro, com uma trajetória de educação básica na rede pública estadual em Duque de Caxias. Minhas estratégias de superação foram afetadas positivamente pelas escolas em que estudei e trabalhei, mesmo diante das desigualdades raciais e socioeconômicas que prevalecem na Baixada Fluminense.

Passei minha infância e adolescência com minha família na Cidade dos Meninos, morava à beira do rio, havia um campinho gramado onde meus amigos e amigas jogavam futebol, brincavam de queimada e subiam nas árvores. Eu subia no galho mais forte e pulava no rio.... E os dias de chuvas intensas eram acompanhados de enchentes que inundavam as casas em toda a vizinhança, inclusive a minha.

Mas as minhas memórias de uma infância pobre foram animadas pelo movimento escoteiro. Ser escoteiro me afastou da violência presente no bairro e a escola foi fundamental para eu compreender que há um racismo estrutural e simbólico em torno de uma classificação social que considera, basicamente, a região da cidade em que se reside, a baixa escolaridade e um sistema de classificação racial pautado na aparência do vestuário e no fenótipo. Mas, iniciarei esse debate nos próximos capítulos.

A minha história de vida, diante de situações de desigualdade e pobreza, levou-me a investigar outras abordagens possíveis para construir caminhos que promovessem o desenvolvimento das crianças e suas infâncias. Nesse percurso, acompanhei o desenvolvimento de 15 crianças entre 4-5 anos, matriculadas em uma creche universitária, observei os seus desejos e as ouvi atentamente, enquanto sujeitos de direito e produtoras de conhecimento.

Já que escolhi descrever um pouco da memória da minha infância, sinto a necessidade de contextualizar o meu processo de desenvolvimento profissional. A minha identidade profissional como professor de Educação Básica e minhas escolhas acadêmicas traduzem o meu

desenvolvimento profissional com as crianças, iniciada ainda no Programa Especial para Escolas de Tempo Integral, o então, Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Na busca por espaços de aprofundamento para as questões enfrentadas no cotidiano, procurei ampliar a formação obtida na Escola Normal com a realização do Curso de Pedagogia e, a seguir, com a Licenciatura em Ciências Biológicas, tentando perceber criticamente as implicações teórico-metodológicas do meu trabalho como professor, especialmente, das infâncias.

Quando cheguei ao setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAPEI-UFRJ), vi no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) a possibilidade de me dedicar ao ensino superior, fui vinculado ao setor de Educação Infantil assumindo funções de docência para um grupo de crianças entre 4-5 anos. Pensei que trabalharia em função extraclasse, mas naquele momento não havia docentes de Educação Infantil efetivos, assumi funções de docência, chorei. Conhecia as atribuições do cargo. Pensei em desistir, mas minha orientadora no Mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis, prof.^a Sonia De Vargas, estimulou-me e sugeriu que eu me aproximasse de uma pesquisa sobre creche universitária na UERJ. Encontrei-me no grupo de Pesquisa da Prof.^a Ligia Aquino. Naquele período, ela estava envolvida com o projeto intitulado “Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância” (2010-2012), investigando o conhecimento produzido nas creches universitárias relacionado ao ensino, pesquisa e extensão. E se desdobrou no projeto “Infância e diversidade na produção do conhecimento nas unidades universitárias de Educação Infantil”. O Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) me apresentou as principais temáticas de sua pesquisa em andamento. Nesse grupo, tive contato com as temáticas: diversidade, Infância e Educação Infantil. E voltei o meu olhar às crianças pequenas e percebi a invisibilidade das questões étnico-raciais presente no cotidiano da Educação Infantil.

Mais recentemente, assumi a Coordenação de Promoção de Igualdade Étnico-raciais e Diversidade (COPIED) vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no município de Magé (SMEC-Magé), a coordenação foi instituída para planejar as políticas públicas de formação de professores voltada à promoção da diversidade étnico-racial (população negra, quilombola e de pescadores ribeirinhos). Neste percurso, também desenvolvi uma trajetória em coordenação pedagógica, em diálogo com a infância e a juventude, na rede municipal de ensino daquele município, onde a invisibilidade das crianças negras também é uma questão recorrente.

O campo de pesquisa

O campo escolhido atendeu a critérios apontados no projeto de pesquisa, uma unidade federal universitária de Educação Infantil que se caracterizasse pelo tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), assim era chamada no período da pesquisa, foi inaugurada no dia 24 de junho de 1981, e desde então se localiza nas dependências do Instituto de Puericultura e Pediatria Martigão Gesteira (IPPMG). E se manteve sob a responsabilidade e gestão deste setor tendo, como sua atividade fim, o serviço com visão significativa voltada para a assistência e cuidado das crianças, especificamente, o atendimento aos filhos e filhas das mães servidoras, até que, em junho de 1987, a creche universitária, como é reconhecida entre os estudantes e servidores, foi vinculada à antiga Divisão de Assistência Médica do Servidor – DAMS, Divisão de Saúde de Trabalhador – DVST, atual Coordenação de Políticas de Saúde do Trabalhador – CPST. E em novembro de 1990, a creche vinculou-se à Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais - PR-4. A partir de 2002, houve a posse do então Magnífico Reitor Prof. Carlos Lessa, que afirmou publicamente seu compromisso em construir um espaço próprio, com amplas instalações e abertura de concurso público para contratação de professores especializados em educação infantil e a inclusão da creche universitária no sistema de ensino da UFRJ. A luta pelas instalações próprias continua, mas foi na gestão do Magnífico Reitor Prof. Roberto Leher que ocorreu o primeiro concurso para apenas quatro vagas de professoras de Educação Infantil da carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Uma das professoras foi contemplada com a Lei 12.990/14, que estabelece a política de ação afirmativa nos concursos públicos para o provimento de cargos efetivos na administração pública federal.

Vale destacar que no período de 08/2004 a 08/2007 as professoras da Faculdade de Educação, Eliana Bhering e Patrícia Corsino, iniciaram um Projeto de Extensão, tendo como foco a construção da proposta político-pedagógica da instituição, que se chamava Creche Universitária – UFRJ: Pintando a Infância. Cada professora disponibilizou 12 horas semanais para este projeto, distribuídas entre as ações na creche universitária e reuniões na Faculdade de Educação para a escrita da proposta. Nesse período, a creche universitária passou a receber bolsistas de licenciatura em Pedagogia e professores substitutos que já se incorporaram ao cotidiano da EEI-UFRJ.

A discussão de qualidade na educação infantil ganha força nesse período, à medida que as professoras da Faculdade de Educação começam a conhecer o trabalho que vinha sendo

realizado na creche universitária. Os encontros de formação privilegiaram os estudos das diferentes propostas metodológicas para a Educação Infantil, tais como Froebel, Freinet, Montessori, Decroly, High/Scope, Reggio Emilia e outras propostas italianas; Metodologia de Projetos, Experiential Education, Te Whariki e etc. que contemplara a discussão sobre infância e desenvolvimento infantil.

Durante muitos anos, a creche funcionou com parte de seus funcionários em desvio de função, parte com contrato temporário precário (prestadores de serviços). Somente em 2008 ocorreu o primeiro concurso para Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) para a Educação Infantil, exigindo requisito de licenciatura em Pedagogia e experiência em educação infantil e/ou supervisão escolar para o atendimento de crianças de 0-5 anos, de acordo com a Resolução nº 1/2010.

Nesse percurso, o grupo gestor das instituições federais tomou a iniciativa de se reunir para encontrar caminhos possíveis para cumprir as orientações previstas na resolução. A Escola de Educação Infantil da UFRJ optou por organizar uma comissão de acompanhamento da Resolução nº 1, de março de 2010, que fixa normas de funcionamento de unidades de educação infantil ligada a administração pública federal, considerando que foram previstos vários encontros em diferentes setores da universidade e junto ao grupo das unidades de educação infantil federais.

O nosso grupo foi composto por Patrícia Passos, que fez uma chamada por e-mail convidando os interessados em participar dessa discussão e atenderam, prontamente: Daniele Grazzini, Iolanda Araujo, Carla Vidal, Priscila Basílio e Edmilson Ferreira.

E também nos aproximou das creches federais do Rio de Janeiro que se encontram sob a responsabilidade do Ministério da Saúde e que têm o benefício como atividade fim. Estiveram presentes neste encontro: Creche Fiocruz – Silvia Mota; Creche Albert Sabin – Eliane Dias; Creche Hospital Geral de Bonsucesso – Aparecida; Creche UFF – Dominique Colinvaux; Escola de Educação Infantil da UFRJ – Patrícia, Daniele, Iolanda e Priscila.

A diretora da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer – Rosângela Almeida de Oliveira – interessou-se por participar das discussões, por conta da característica comum a todas: a questão do benefício do(a) trabalhador(a). O grupo ainda entrou em contato com a creche federal que fica sob a responsabilidade do Ministério da Marinha, mas não houve retorno. A servidora registrou suas impressões do encontro:

Ficou claro que as histórias da constituição de cada unidade eram muito particulares, o que justifica projetos ou intenções com relação à resolução bem diferentes, e que os pontos que nos aproximam, a priori são: todas são unidades federais; trabalham com o atendimento das crianças no segmento da Ed. Infantil; Precisam de apoio para seus projetos e intenções com relação à resolução (...). Ao final da reunião, decidiu-se que serão necessários encontros semanais, com rodízio da sede até que todas as instituições presentes tenham sido visitadas, para o estudo da resolução e a troca de informações sobre a condução da adequação à resolução por cada unidade (TAE, por e-mail, 2011).

Os encontros foram reflexivos e, dentre os pontos polêmicos, destaco a questão do acesso e permanência em condições de igualdade, que trata da universalização da Educação Infantil e se confronta com o benefício do auxílio-creche enquanto direito do(a) trabalhador(a). Veja o que diz a base legal:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

I - Oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender; (Resolução nº 1 de 10/03/2011).

Art. 2º Os órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional deverão adotar planos de assistência pré-escolar, destinados aos dependentes dos servidores, contemplando as formas de assistência a serem utilizadas: berçário, maternal, ou assemelhados, jardim de infância e pré-escola, quantitativo de beneficiários, previsão de custos e cotas-partes dos servidores beneficiados (Decreto nº 977, de 10/11/1993).

Outro ponto é a garantia de concurso público para os profissionais da Educação Infantil. A diretora da Creche Fiocruz sugeriu que fizéssemos uma consulta ao departamento jurídico de cada instituição e solicitou a direção das creches universitárias que compartilhassem a análise com a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI). O grupo das unidades federais concluiu que as orientações do MEC dialogavam especificamente com as creches universitárias, embora cada uma delas pretendesse tomar as providências possíveis para se ajustar à resolução.

Em julho de 2012, o fórum de educação infantil recebeu as unidades de educação infantil para discutirem a legislação. As instituições realizaram uma apresentação de um breve histórico de criação das creches no contexto do direito das mães trabalhadoras e apresentaram os principais pontos da resolução, além de pontuar as questões propostas pela ANUUFEI em

uma carta ofício que foi encaminhada ao então Secretário de Educação Superior, Luís Claudio Costa, como o resultado da discussão dos quatro grupos de trabalho da ANUUFEI:

Identidade das Unidades de Educação Infantil: as instituições se declaram unidades da Educação Básica Federal da carreira do ensino básico técnico e tecnológico. E responsáveis pela Educação Infantil, caracterizando-se pela pesquisa, extensão e campo de estágio para a formação de professores.

Financiamento: recomenda-se a criação de uma matriz orçamentária específica para as unidades de EI. E a reestruturação física por meio do PROINFÂNCIA, incluindo ainda em sua definição a inclusão das unidades de EI federais em seus programas;

Quadro pessoal: recomenda-se ainda a criação dos códigos de vagas e/ou a criação da carreira do ensino básico técnico e tecnológico com a especificidade de Educação Infantil assim, como um quadro de técnico em assuntos educacionais para compor o corpo docente e administrativo efetivo.

O Grupo de trabalho destinado a discutir a universalização não entrou no documento, de acordo com a interpretação da ANUUFEI a democratização do acesso será constituída gradativamente (Rio de Janeiro, 2011, p.9-10).

O grupo pretendia continuar se reunindo, mas esse foi um processo inicial e preliminar que precisa se configurar como um estudo sobre as unidades de Educação Infantil do Sistema Federal do Rio de Janeiro. Esse acompanhamento nos fez refletir sobre o quanto as reflexões da EEI-UFRJ estão alinhadas à Resolução do MEC, no que se refere à proposta de institucionalização.

Nesse movimento, a Portaria nº 289, de 16 de janeiro de 2012, instituiu um grupo de trabalho com o objetivo de levantar informações, estudar viabilidade e proceder aos encaminhamentos necessários para a institucionalização da EEI-UFRJ.

Até o início de 2013, a EEI-UFRJ era uma divisão da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais (PR-4) e atendia a 100 crianças entre 4 meses e 6 anos, orientados por uma equipe multidisciplinar (pedagogia, psicologia, serviço social e nutrição), além da equipe de apoio (administração, cozinha, saúde, vigilância e limpeza).

Contamos ainda com os projetos de extensão, envolvidos no processo de construção de conhecimento. Ao longo de sua existência, a escola contou com a presença de recreacionistas (cargo extinto na UFRJ), prestadores de serviços (até 2008) e professoras substitutas (2005-2009). “A participação delas foi essencial, pois elas conheciam muito bem a dinâmica, nossa escola e nossa universidade” (BHERING & SILVEIRA, 2009, p. 128). E seguimos contando com as professoras substitutas e com demanda de pelo menos 20 professoras, considerando a proposta pedagógica de atendimento a 6 grupos em tempo integral.

A partir do segundo semestre de 2013, o CONSUNI aprovou o processo de institucionalização da creche universitária “Pintando a Infância”, que já se chamou Espaço de Educação Infantil, foi reconhecida como a Escola de Educação Infantil da UFRJ, órgão suplementar do CFCH, em nível de equivalência com o CAP-UFRJ. E mais recentemente, com a integração das escolas de educação básica, tornou-se o setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ.

E levando em consideração os contextos socioeconômicos e culturais no qual se insere o setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ, os temas identidade, classe, branqueamento e práticas antirracistas se expressam nesse estudo como linha orientadora da revisão da bibliografia da pesquisa realizada.

Apoio-me nos estudos de Le Breton para problematizar e compreender como a relação com o corpo infantil afeta o desenvolvimento das crianças e suas interações em grupo. Para Le Breton (2009), a aparência apresenta e representa o sujeito, envolve o comportamento, os modos de vestir e cuidar do corpo, aspectos que revelam uma linguagem corporal simbólica que diz respeito ao pertencimento sociocultural. E se constitui também de aspectos físicos, tais como altura, massa e características estéticas. O cotidiano das crianças é marcado pelo desenvolvimento de sentimentos, como alegria, tristeza e angústia, onde a subjetividade e os desejos se organizam em contextos significativos enquanto lugar das emoções. O sentimento de inferioridade pode ser observado em situações que envolvem o cabelo liso, a pele clara como referencial hegemônico reproduzido pela indústria de filmes infantis que reforçam as situações de negação étnico-racial.

David Le Breton valoriza as relações estabelecidas com o outro. E este representa a construção social do corpo. Para o autor, é na relação com o outro que exploramos as percepções sensoriais e a linguagem. Nesse contexto, as crianças por vezes estabelecem uma hierarquia entre pobres e ricos e usam como referência a cor da pele e se os cabelos são lisos, crespos ou cacheados.

Elegi a Sociologia da Infância como referencial teórico-metodológico, considerando a possibilidade inventiva de acolher e investigar as desigualdades sociais e a diferença. A minha proposta consistiu em planejar encontros reflexivos que incorporassem o diálogo com as crianças enquanto desafio de observar as suas interações e interpretar as narrativas dos pequenos em contextos significativos.

A partir das minhas primeiras leituras no campo da sociologia e da história da infância (ARIÈS, 1981; JAMES & PROUT, 1990; QVORTRUP *et al*, 1994; SARMENTO, 2001) comecei a desenhar a base teórico-metodológica, ao eleger as crianças como “indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura” (KRAMER, 2010, p. 21), ou seja, sujeitos da pesquisa como possibilidade de estabelecer novos olhares com as crianças, influenciados pela sociologia da infância, privilegiando a participação infantil e a diversidade e as relações étnico-raciais em particular.

Há, basicamente, três correntes que representam o pensamento social brasileiro sobre as relações étnico-raciais. A primeira está associada aos estudos de Gilberto Freyre, sua pesquisa antropológica evidenciou o mito da democracia racial. A segunda tem Florestan Fernandes como principal referência, suas pesquisas sociológicas apontaram para uma profunda desigualdade entre a população negra e branca, mas considerava que as desigualdades se reduziriam com o desenvolvimento da industrialização.

Essa corrente influenciou marcadamente o pensamento educacional brasileiro que, ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade dos negros exclusivamente com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial (ROSEMBERG, 2005, p. 4).

Apesar do rigor metodológico de suas pesquisas, Florestan Fernandes representa o reducionismo bem atual à desigualdade de classe (educação e renda). O autor não conseguiu interpretar o preconceito e a discriminação como causa das desigualdades.

A terceira corrente representa a geração atual de pesquisadores, sustenta a base teórica desta tese e tem em Carlos Hasenbalg um dos seus pioneiros; também vem sendo acolhida pelo movimento negro (GUIMARÃES, 2002). Hasenbalg (1979) analisou as articulações entre raça e classe investigando as desigualdades entre a população negra e branca, considerando ainda as oportunidades desiguais. O que evidencia o racismo estrutural contemporâneo enfrentado pela população negra e indígena. Assumo nesse estudo, a posição proposta por Guimarães (1999) ao considerar “raça” enquanto categoria política e analítica necessária para o enfrentamento das questões étnico-raciais.

Esta pesquisa sustenta-se, principalmente, ao valorizar a potência da voz e da ação social das crianças, mesmo diante das ausências, silêncios, gestos e atitudes que se observam em seu

cotidiano. Ao mesmo tempo, considera-se o meu olhar investigativo com uma escuta sensível para interpretar o universo infantil, a linguagem com que se posicionam, manhosamente, para expressar o que pensam e sabem independentemente da escola. Estou falando sobre uma abordagem baseada em ouvir, em vez de falar. Há uma fascinação que é aliada da dúvida e juntamente com a investigação científica que exige flexibilidade para que as crianças usem todo o tempo que necessitem para revelarem seus desejos, questionamentos e, mais importante ainda é criar situações para que elas possam indagar a si mesmas sobre as questões relevantes.

Quando estou com as crianças, não pretendo apenas que elas respondam as minhas perguntas, mas pretendo descobrir questões emblemáticas que deem contorno e profundidade às minhas indagações. Quivyr (1992) destaca que a pergunta como ponto de partida é o fio condutor da pesquisa e considero fundamental também a singularidade da ação das crianças em meio as suas interações, tendo em mente que estas fazem parte de uma estrutura social complexa que as influencia, mas o conhecimento produzido nesse movimento interação-ação se configura como uma pesquisa intervenção, partindo do princípio de que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhadas” (CORSARO, 2001, p. 19). Nesse sentido, as crianças negociam a sua participação de acordo com os seus interesses.

Pretende-se também interpretar a participação ativa das crianças quando revisitam as fotografias de seus desenhos e narrativas gravadas em vídeo também por elas. Um aspecto central deste trabalho foi compreender como as crianças constroem suas relações étnico-raciais em contextos significativos.

Do ponto de vista de sua estrutura, esta tese organiza-se em cinco capítulos. O primeiro concentra-se no esforço de construir o sentimento de infância presente nas teorias sociais, assim como pretende perceber o tratamento teórico dado às crianças e à infância pelos autores das principais teorias clássicas e contemporâneas. E recorro a alguns elementos da teoria da estruturação, proposta por Antony Giddens, para compor esse quadro teórico. Embora nenhum deles tenha se dedicado aos estudos das infâncias, suas obras influenciaram o pensamento sociológico ao abordarem temas como: trabalho, ação social e socialização.

No segundo capítulo, apresento um balanço crítico dos últimos 15 anos de implementação da Lei 10.639/03, ou seja, as principais pesquisas que estabelecem a intercessão entre a infância e a educação das relações étnico-raciais. As recentes publicações têm contribuído para a implementação das políticas públicas para à promoção da igualdade social e

ao respeito à diferença. Os aspectos sociológicos do conhecimento consideram as relações que fundamentam a organização social configurada pelas relações de produção de conhecimento, que tem como base a investigação científica na Educação Infantil.

Discuto, no terceiro capítulo, o itinerário teórico-metodológico, promovendo diálogo entre as principais Teorias Sociais da Infância para compreensão do racismo estrutural presente no contexto brasileiro. Nessa tessitura, recorro à pesquisa-intervenção, enquanto metodologia participativa, e proponho uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre a infância e a educação das relações étnico-raciais. Um ponto essencial neste capítulo metodológico é a discussão acerca das implicações éticas na investigação participativa com crianças, aspecto que, é central e persistente em todo o trabalho empírico, de construção e interpretação das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Apresento também os contextos significativos produzidos com os atores sociais da investigação e as dimensões de análise, especialmente, o conceito de microação afirmativa para caracterizar a potência das ações desenvolvidas no campo.

O quarto capítulo traz uma abordagem teórica dos principais conceitos que sustentam a minha tese: o racismo científico, a ideologia do branqueamento, a teoria das três raças e as práticas antirracistas na perspectiva das microações afirmativas. Já no quinto capítulo, apresento a análise da pesquisa e o entrelaçamento entre as microações afirmativas no contexto das ações afirmativas e, ainda, descrevo as narrativas das crianças em relação dialógica com a Sociologia da Infância. Finalizo com as minhas considerações sobre a educação das relações étnico-raciais em contextos significativos reafirmando a importância das microações afirmativas na educação infantil enquanto práticas antirracistas, através de uma abordagem sociológica, considerando a participação das crianças na produção de conhecimento sobre a infância.

CAPÍTULO 1

Era uma vez uma história que aconteceu de verdade, não faz tanto tempo, e que ainda acontece em muitos lugares do mundo.... Uma história para que os pais e filhos conheçam melhor o pensamento e de Karl Marx e as lutas dos trabalhadores.

“O Capital” para crianças.

Teorias sociais da infância

O conjunto de textos que reúno neste capítulo concentra-se no esforço de construir o sentimento de infância presente nas teorias sociais, assim como pretendo perceber o tratamento teórico dado às crianças pelos principais teóricos da Sociologia clássica e contemporânea.

1.1. Teorias sociais da infância nos discursos clássicos

Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917), cada um dos autores selecionados deixou contribuições significativas para que, a partir da tradição do pensamento sociológico, se compreenda o lugar das crianças e suas infâncias na estrutura social. Embora nenhum deles tenha se dedicado aos estudos das infâncias, suas obras influenciaram as teorias sociais da infância ao abordarem temas como trabalho, ação social e socialização.

1.1.1. Karl Marx e seu olhar para as crianças

Início essa discussão a partir dos estudos de Karl Marx, com intuito de olhar as crianças que são mencionadas em sua obra. Marx (1987), ao denunciar a jornada e as condições de trabalho de homens, mulheres e crianças em situação análoga à escravidão, critica também o trabalho infantil e me fez pensar em uma concepção de criança passiva, vítima das estruturas sociais do capitalismo. Ao mesmo tempo, ele as identifica como seres imaturos, com fortes tendências adultocêntricas.

No trabalho árduo realizado por mulheres e crianças, me chamou a atenção, em particular, o realizado pelas últimas, empregadas a partir dos 6 anos ou até mesmo dos 4 anos

de idade. Em uma leitura mais atenta, observa-se que o trabalho realizado em espaços como a escola de rendado, lá naquela “escola” encontravam-se trabalhando crianças entre 2 anos e 2 anos e meio de idade. É difícil constatar que a barbárie já existia, mas as evidências de exploração do trabalho infantil não deixam dúvida. A minha sensação é que a estrutura capitalista ignorou a presença das crianças como sujeitos de direitos, pois logo se deu conta do lucro que ela poderia obter, explorando tal mão de obra, mesmo pertencentes a crianças tão pequenas.

A situação da classe trabalhadora na Inglaterra do século XIX expõe a corrupção moral decorrente da exploração capitalista de crianças e mulheres. Diante desse cenário, o próprio parlamento inglês estabelecia o ensino elementar como condição para sujeitos menores que 14 anos pudessem trabalhar, de acordo com a lei fabril de 1833. As cláusulas educacionais da lei fabril se revelaram ilusórias diante do golpe que se aplicava para burlá-las. Não havia uma salvaguarda que garantisse a proteção das crianças. A lei que deveria cuidar da educação das crianças não tinha nenhum dispositivo para garantir a aprendizagem dos pequenos. Na prática, as crianças ficavam confinadas por 3 horas entre quatro paredes em qualquer lugar que se chamasse “escola” e que o patrão das crianças recebesse, semanalmente, uma declaração emitida por um sujeito que se apresentasse como professor, mesmo que não tivesse a formação adequada; na verdade, por vezes, sequer alfabetizado. Marx, ao visitar uma das “escolas”, ficou impressionado com a quantidade de crianças reunidas, espremidas em apenas uma sala, crianças a partir de 3 anos e de todas as idades, sem nenhuma proposta de atendimento e aprendizagem (MARX, 1987).

O primeiro relatório do Conselho Central da comissão, de 25 de junho de 1833, anunciava a criação de expandir o trabalho infantil. A proposta consistia em empregar turmas em dois turnos de trabalho de crianças. Como os fabricantes ignoraram solenemente as orientações legais. Em 1835, o parlamento decretou a proibição do trabalho de crianças menores que 12 anos. Naquele mesmo ano, pressionado pelos fabricantes, ampliou-se a proibição do trabalho para menores de 13 anos, e em 1836, os adolescentes só poderiam trabalhar a partir dos 13 anos não mais que 8 horas em uma fábrica. Mas as leis fabris se revelaram ineficientes para proteger a integridade e a saúde das crianças. E elas trabalhavam inclusive nas escolas de rendado.

As escolas, em meio à crise da indústria manufatureira, foram incluídas na divisão do trabalho. Em 1861, em substituição às escolas de rendado, surgiram as escolas de trançado de palha. Nelas, as crianças aprendiam a trançar a palha a partir dos 4 anos, por vezes entre os

3 ou 4 anos de idade. As evidências indicavam que esses lugares, mesmo que tivessem o nome de “escola”, não eram lugar de acolhimento, pois educação, evidentemente, elas não recebiam nenhuma.

As próprias crianças chamam as escolas primárias de “escola natural”, para diferenciá-las desses estabelecimentos que lhes sugam o sangue onde são apenas postas a trabalhar até concluírem a tarefa (...). Essas mães ainda a fazem trabalhar depois que chegam em casa, até 10, 11, 12 horas da noite. A palha corta-lhes os dedos e a boca, com a qual a umedecem constantemente (MARX, 1987, p. 537).

A rigor, as decisões tomadas no interior da família definem quem iria trabalhar, em que funções e onde. Agora nessas instituições, as mulheres, mães com filhos muito pequenos, não escolhiam entre um trabalho em tempo integral e um trabalho em tempo parcial para se dedicar aos cuidados e atenção dos pequenos. Consequentemente, as crianças sozinhas não escolhiam trabalhar. Havia uma pressão junto às famílias sobre as escolhas de sobrevivência que envolviam renda e a limitação da liberdade que as impedia de abandonar essa força de trabalho e, especialmente, percebo o desejo das crianças de ficarem na companhia de suas mães, mesmo diante de situações tão degradantes que lhes roubavam o sentimento de infância.

Vieira (1995) observa que os membros de classe proletária não tinham outra alternativa a não ser vender a força de trabalho de sua família e, lamentavelmente, a de suas crianças. Essas famílias tinham sentimento, valores, seus modos de agir, mas precisavam recorrer aos meios possíveis e necessários à sobrevivência. E apoiado em Marx (1977), Jairo Vieira afirma que mesmo nos dias atuais a dinâmica das relações de classe tem interesses diferentes, mas está solidificada no conflito estrutural.

Não foi o abuso da autoridade das famílias que promoveu a exploração das crianças, foi o sistema capitalista que explorou a força de trabalho das crianças em condições inadequadas, sem formação escolar e sem afeto familiar necessários para o seu desenvolvimento saudável. O trabalho habitual chegava a 12 horas diárias, com o horário de almoço organizado de modo irregular, por vezes, mulheres e crianças se alimentavam nos locais de trabalho, mesmo que esses lugares não tivessem nenhuma condição de higiene. Embora criticasse a exploração do trabalho infantil na infância, Marx considerava que seria possível que as crianças trabalhassem em um período do dia, desde que passassem o outro período na escola, alternando o período de trabalho, com atividades de recreação e a escola. Como podemos perceber em suas observações:

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem na escola metade do dia estão sempre lépidos, em regra dispostos e desejosos de aprender. O sistema de metade trabalho e metade escola torna cada uma das ocupações descanso e recreação em relação à outra, sendo por isso mais apropriado para a criança

do que a continuação ininterrupta de uma das duas. Um menino desde cedo fica sentado na escola, especialmente no verão, não pode concorrer com outro que chega alegre e animado de seu trabalho (MARX, 1987, p. 553-554).

A recreação infantil presente nesse discurso me fez refletir sobre o tempo livre, o jogo, brinquedo e a brincadeira enquanto estratégias privilegiadas de desenvolvimento e produção de conhecimento pelas crianças, ampliando a possibilidade de interferir nas estruturas de alienação social impostas aos pequenos pelo trabalho forçado. A contradição entre a divisão do trabalho e a escola para as crianças revelam que Marx não tinha a intenção de propor uma concepção de infância, mas, sim, analisar a exploração do trabalho entre adultos e crianças, denunciando as condições impostas aos pequenos e a sua infância proletária da produção capitalista.

Deise Arenhart investigou outras possibilidades positivas de relação das crianças com o trabalho, como a experiência das crianças *sem terrinha*, elas veem na relação com o trabalho *outros sentidos que expressam estratégias de sobrevivência econômica* como possibilidade de plantar, colher e organizar o trabalho coletivamente; *valorização e interação social*, com um intuito de construir uma relação saudável como uma experiência positiva e colaborativa realizada no seio da família, o que equivale a se apropriar dos saberes acumulados pela transmissão oral e pelo aprender fazendo; *e manifestação lúdica*, esse é o momento em que as crianças produzem as suas próprias narrativas para expressar a percepção infantil do mundo do trabalho como princípio educativo.

Ou seja, dentro da atividade de trabalhar elas procuram garantir esses três elementos, ou porque assim foi ensinado pelos pais, ou porque elas próprias sentem a necessidade de viverem essas dimensões e o trabalho acaba sendo um espaço possível” (ARENHART & DALMAGRO, 2015, p.328).

Marx (1987) cita também o caso das gráficas inglesas onde os aprendizes, desde a infância, passavam por um ciclo de aprendizagem, a exigência do ofício incluía aprender a ler, escrever e, quando adultos, se tornariam impressores de pleno direito. Portanto, é plenamente possível a relação entre trabalho, recreação com a atividade escolar, mas recomenda-se que o trabalho não deve ser estafante, repulsivo ou insalubre. Desse modo, o problema não é o trabalho, mas as condições de exploração, em que as crianças sejam submetidas, tanto quanto os trabalhadores, mulheres e homens em geral (SARMENTO, 2015).

Lamentavelmente, o sentimento da infância que se constituiu no período manufatureiro deixa evidências quanto ao roubo de crianças e de suas infâncias, sobretudo da escravidão infantil, inclusive durante o processo de transformação da indústria manufatureira em empresa fabril, aprofundado pelas distorções entre capital e força de trabalho.

Ariès (1981) define o sentimento de infância como um processo histórico, um termo de comparação com base nas experiências do mundo contemporâneo. Esse sentimento das particularidades da infância, de suas especificidades em relação ao mundo dos adultos, indicava que as crianças começavam a sair do anonimato, evidenciando a fragilidade e a fraqueza dos pequenos, uma fase da vida que exigia cuidados e atenção na perspectiva adulta.

De acordo com Vandebroek (2013), o princípio fundamental é que as crianças recebam serviços necessários às suas experiências e demandas específicas, especialmente as crianças negras e oriundas de famílias pobres. Marx teve acesso aos relatórios médicos de saúde pública em suas visitas às fábricas na Inglaterra e constatou a exploração de mulheres e crianças diante das delicadas condições de moradia e de nutrição. Isso reflete o quanto a sociedade capitalista inglesa do século XIX enxergava as suas crianças pequenas pobres, negligenciando o atendimento à infância.

Uma reflexão importante sobre o sentimento de infância das crianças pertencentes à classe operária, no contexto da Revolução Industrial na Inglaterra do século XVIII, é como a sociedade capitalista explorava a força do trabalho do proletariado infantil. Nesse sentido, o paradigma econômico de capital humano reduziu a criança ao *status* de um futuro adulto e, portanto, ignorou o bem-estar das crianças, bem como as perspectivas de suas famílias. De fato, “não podemos aceitar a hegemonia do discurso econômico sem também considerar uma perspectiva mais social” (VANDENBROECK, 2013, p. 19).

1.1.2. A ação social em Max Weber para pensar a infância

Para aprofundar esta discussão, busquei compreender o sentimento de infância em Weber, a partir de seus escritos sobre movimento e capacidade de prática na relação com o trabalho. Ao estabelecer uma correlação entre as crianças de diferentes níveis sociais, considerando o desenvolvimento intelectual, curiosamente, Max Weber pretende apontar “o grãozinho da verdade”, expressão criada por ele mesmo. Weber (2009), a partir de experimentos realizados por Bolton, com um pouco de fantasia, faz analogia entre os povos de terrenos montanhosos e os da planície. O experimento comentava o efeito de instrução do enriquecimento intelectual, incluía também as diferenças de alimentação, assim como o “meio higiênico” podem influenciar na capacidade de rendimento e da capacidade prática. Observou-se em crianças pobres a indicação de atrasos de desenvolvimento entre os 8-9 anos de vida. Mas, representava apenas uma mudança em relação aos hábitos fisiológicos. Weber observou

duas consequências sobre o experimento de Bolton: uma das consequências diz respeito à rotina árdua do trabalho agrícola ou até mesmo utilização de certas máquinas têxteis. E, a outra consequência está relacionada com a fragilidade desfavorável das condições de trabalho que afetam a capacidade de rendimento. As variáveis espaço, tempo e condições de trabalho comprometeram a qualidade da análise.

Weber (2009), comenta também os estudos de Pentschew, que relacionou as crianças à economia da aprendizagem, a pesquisa tratava de valorizar o que seria mais econômico em relação ao trabalho. Pentschew tentou comprovar se seria melhor aprender uma poesia completa ou em partes singulares. Ponderou sobre aspectos, como a quantidade de repetições, o tempo necessário para aprender e o efeito na memória das crianças. O autor defendeu que as estruturas mentais são dotadas de sentidos. Portanto, a atenção seria melhor quando comparada com a aprendizagem fragmentada. E trouxe, como exemplo, a dificuldade que algumas crianças têm em aprender sílabas descontextualizadas. Para Weber, não seria possível fazer uma simples transposição do âmbito da memória para o trabalho. Mas, considerou que o domínio da estrutura de todo o processo de trabalho era facilmente compreensível. Entretanto, acompanhar ou realizar toda a produção sozinho seria fatigante, nesse caso, seria mais coerente a divisão social do trabalho.

Weber foi mais cauteloso com a suposição da transmissão “hereditária”, relacionando as qualidades psicofísicas e aptidões para o trabalho. Trata-se da transmissão de características das famílias por força da “tradição”, seja por imitação inconsciente ou por observação involuntária. No sentido biológico, seria plausível que o sistema nervoso de uma mãe durante a gestação influenciasse o sistema nervoso da criança. Principalmente, se nesse processo houvesse ingestão de drogas ilícitas, por exemplo. Realmente, as qualidades somáticas podem afetar o embrião. Mas o que se espera das qualidades nervosas do operário qualificado é a aptidão para o trabalho.

As investigações observadas representam comportamento de crianças, convém destacar que a abordagem de pesquisas com crianças exige um rigor metodológico para se investigar temas em relação à alimentação: “ocupação corporal e mental e todas as outras expressões de vida importantes para a economia de energia e o sistema nervoso e de todos os músculos não são regulados e mantidos sob controle do observador” (WEBER, 1987, p. 40). Portanto, percebe-se que as crianças eram observadas numa perspectiva adultocêntrica, ou seja, como tentativa de se prever comportamentos de adultos em relação ao trabalho.

Já em seu estudo sobre dominação patriarcal durante as conquistas europeias no século XVI, Weber (1999) relatou a prática de recrutamento de meninos entre 10 e 15 anos de idade, pertencentes a grupos étnicos subjugados (búlgaros, beduínos, albaneses, gregos). Os meninos eram treinados durante 5 anos e iniciados na religião, sob o patronato da ordem de Bektashi¹, depois incorporados às tropas.

Weber, ao examinar rapidamente a relação patriarcal em grupos étnicos, embora também não tenha desenvolvido nenhum estudo sobre as crianças e suas infâncias, seus relatos me permitem perceber o tratamento dado às crianças como adultos em miniatura, com lastimável potencial para selecionar operários e militares para a prática profissional futura.

A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, em devir: “ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. A condição a ser criada parece se localizar no oposto daquilo que nos é dado como ponto de partida” (SIROTA, 2001, p. 9).

Nesse sentido, as crianças não eram consideradas sujeitos sociais plenos pelos relatos encontrados nos pensamentos marxista e weberiano, percebe-se que as crianças são interpretadas pela possibilidade de vir a ser, sofrendo a ação dos adultos na perspectiva das gerações futuras. Nessa perspectiva, Qvortrup (1995) afirma que as crianças foram ignoradas, colocadas à margem da sociedade, especialmente as crianças oriundas de grupos marcados por aspectos como classe, gênero, raça e etnia, os pequenos foram tratados como uma classe inferiorizada pelo discurso sociológico. Isso significa que o sentimento de infância foi negligenciado em relação a natureza histórica nos processos altamente complexos da ação social.

A ação social orienta-se pelo comportamento dos sujeitos pela expectativa e interesse dos outros. E estes se relacionam de maneira subjetiva e nessa interação, os atores sociais atribuem um sentido próprio a sua conduta que afeta e se deixa afetar pelo outro. A ação social, portanto, “é uma ação na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao

¹ Trata-se de uma ordem Baktashi sufi do islamismo. Segundo a regra originária, seus seguidores tinham que ficar solteiros e viver asceticamente; estavam submetidos exclusivamente à jurisdição de seus oficiais, tendo direito à ascensão na hierarquia de acordo com o tempo de serviço e aposentadoria.

comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento” (WEBER, 1992 p. 400). A ação social se reúne em quatro grandes grupos:

1. *Ação social de modo racional referente a fins* – trata-se das expectativas do sujeito quanto ao comportamento em relação ao mundo exterior e de outros sujeitos alinhados aos meios e condições para se atingir, racionalmente, os seus objetivos. Como ser selecionado através de sorteio público de admissão em uma creche universitária. O sujeito se afeta e afeta a sua família, por exemplo;
2. *Ação social de modo racional referente a valores* – Se relaciona com os valores éticos, estéticos e religiosos, ou outro juízo de valor referente as suas convicções por uma causa nobre de qualquer natureza. Como iniciar-se desde criança em culto religioso de matriz africana;
3. *Ação social de modo afetivo* – Define-se pelos aspectos emocionais das relações afetivas, envolve os mais sinceros sentimentos dos sujeitos envolvidos com o sentido de dignidade, orgulho ou inveja. Nesse caso é fundamental o desenvolvimento da racionalização dos desejos. Como a amizade, sinceridade e lealdade entre as crianças;
4. *Ação social de modo tradicional* – Trata-se pelos hábitos e costumes arraigados ao logo da vida no seio da família. Estímulos habituais adquiridos de forma sistemática, pode se manter conscientemente. Como situações envolvendo o machismo, por exemplo: menino não brinca de boneca?

Weber recorre a ação infantil e sugere uma percepção subjetiva para apropriação de regras e experiências relacionadas a socialização, pois, há uma interiorização da regra seja como resultado da educação ou simplesmente pela imitação de forma mais consciente, pela reflexão pessoal ou pela experiência de vida:

quando uma criança "aprende" a andar, a higiene, evitar comer coisas prejudiciais à saúde, ela "assimila" simplesmente "regras" de acordo com as quais ela vê que se processa a vida de outras pessoas; "aprende" expressar-se corretamente na sua língua, "aprende" lidar com a "vida dos negócios", e "apreende" (WEBER, 1973, p. 238).

Essa apropriação de regras significa que a criança é treinada e desempenha um papel, especialmente, passivo. Esse pensamento sociológico sobre as crianças e a infância relaciona-

se com o conceito de socialização, nesse processo as crianças são moldadas, se adaptam e internalizam a sociedade (CORSARO, 2011).

1.1.3. Durkheim, socialização e atividade infantil

Durkheim sistematizou o modelo estrutural-funcionalista e incluiu a especificidade dos fenômenos sociais, especialmente, os fatos sociais. Para o autor, a sociedade é um organismo vivo, constituído de órgãos (estrutura) que possuem funções. Trata-se de um sistema social que responde a necessidade social.

O paradigma funcionalista apresentado por Durkheim a partir do positivismo de Auguste Comte (1798-1857), o filósofo francês interpretava o conhecimento e a sociedade como um processo em evolução. Comte elaborou a “Lei dos três estágios”. No primeiro estágio, já abandonado pelo positivismo, os fenômenos eram explicados pela vontade divina, sejam nas sociedades politeísta ou monoteísta. O segundo estágio, considerava os conceitos abstratos referentes aos processos universais, a natureza, o povo e o capital, por exemplo. E o terceiro, o conhecimento estava baseado na descrição dos fenômenos e nas leis que os determinavam. Nesse sentido, o positivismo estruturaria o destino da humanidade definindo uma sociedade ideal fundamentado em uma ordem social bem regulada.

Para Comte, o método positivo – já então reinante na matemática, astronomia, física e biologia – finalmente prevaleceria na política e culminaria na fundação de uma ciência positiva da sociedade, a sociologia. Essa sociologia se baseava em modelos e métodos das ciências naturais. Visava descobrir as leis científicas subjacentes às relações entre as várias partes da sociedade (“estática social”) e explicar o modo como elas mudam ao longo do tempo (“dinâmica social”). Tendo sido o criador do termo “sociologia”, Comte via a sociedade como um organismo em que cada parte tem uma função específica e contribui para o funcionamento do todo (CABRAL, 2004, p.3).

Comte aproximou a biologia à ciência social se apropriando da analogia entre sociedade e organismo, tomou por base o modelo positivista das ciências naturais se apropriando de conceitos como estática (estrutura) e dinâmica (processo). E instituiu as regras de uma atividade sociológica definindo as linhas gerais do paradigma funcionalista (BUREL & MORGAN, 1994).

Contudo, Durkheim estabeleceu o enfoque funcional para o conceito de fenômeno social por meio da compreensão da realidade social. E reúne elementos de uma instituição social como a escola para compreender os processos de socialização presentes na sociedade.

O processo de socialização assegura através da escola uma educação que sistematiza a transmissão de regras, normas e valores. A escola é uma instituição social que mantém os padrões culturais e comportamentos sociais instituídos na sociedade, ou seja, esse modelo de socialização considerava a criança passiva e imatura diante da sociedade.

Chegamos, portanto, ao seguinte enunciado: A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2014, p. 53-54, grifos do autor).

Durkheim propôs uma socialização metódica através da educação e aponta que é a escola o lugar de sistematização dos saberes e transmissão de valores. E para estimular o sentido de vida coletiva nas crianças, sugerem-se os elementos da moralidade: o espírito da disciplina, a vinculação aos grupos e autonomia da vontade. O conceito de socialização presente na obra de Emile Durkheim reduziu as crianças à condição de seres pré-sociais tematizadas como:

objeto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes. O conceito, nas suas múltiplas reinterpretações futuras, incorpora sedimentalmente a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controlo social (SARMENTO, 2003, p. 9).

A desconstrução do conceito de socialização é fundamental à emancipação da infância como categoria social e à interpretação das crianças como sujeitos sociais plenos, com capacidade de ação e culturalmente criativos. As crianças possuem valores e ideias, definem a sua rotina, produzem e partilham as suas interações com seus pares.

Quanto ao senso de disciplina, esta conduz a subordinação às regras. A disciplina, nesse caso, é útil apenas para manter os interesses da sociedade para que se tenha corpos dóceis. A vinculação ao grupo conduz ao interesse coletivo e contribui para o desenvolvimento dos atores sociais com vínculos de solidariedade. Esse elemento pautado no coletivo é significativo, entretanto, quando associada à disciplina e a subordinação de regras pode induzir o sujeito a tornar-se massa de manobra, prevalecendo a obediência as proposições do líder do grupo.

A autonomia da vontade propõe que o sujeito se torne um cidadão e assuma o seu próprio desenvolvimento. Esse é o elemento mais complexo, visto que as crianças são constantemente desafiadas a conquistarem a sua autonomia, seja desfraldar-se, alimentar-se, vestir-se, estudar também é essencial. Mas quando o sujeito se sente consciente de sua

autonomia, se sente livre; se percebe envolvido pelos outros dois elementos: a disciplina e o coletivo social; seja a família, enquanto instituição social ou o trabalho na vida adulta, o sujeito está sempre diante de dilemas e conflitos, em uma situação limite entre o desejo de escolher novos horizontes, exercendo a sua autonomia, mas o trabalho e a família apresentam outras demandas. Durkheim reconhece que a pedagogia da moral, por vezes, nos apresenta um dilema: ser disciplinado e, ao mesmo tempo, vivenciar a sua própria autonomia. É que a vida moral é complexa! O desafio constante é favorecer a conciliação dos três elementos, diante das situações adversas, especialmente, no processo de socialização escolar (FILLOUX, 2010).

Durkheim cita a Educação francesa que era extremamente tradicional, mas possui experiências que respeitam a evolução livre da criança. “Portanto, a Pedagogia, inspirada na Sociologia, não corre o risco de fazer a apologia de um *sistema* duvidoso ou de recomendar uma *mecanização* da criança, que comprometeria o seu desenvolvimento espontâneo” (FAUCONNET, 2014, p. 20).

Os postulados de Durkheim diferenciam educação e pedagogia, o que explicaria o funcionamento da sociedade a partir das ações sociais, isto é, as ações dos sujeitos fazem a sociedade funcionar, e as ações determinam papéis sociais que compõem as instituições.

Para o autor, esses dois termos podem ser cuidadosamente diferenciados. A educação é uma ação exercida pelas famílias e professores em relação às crianças. É um processo contínuo, mesmo as novas gerações estão em contato com os mais velhos, conseqüentemente, as influenciam. “Existe uma educação inconsciente e incessante. Através do nosso exemplo, das palavras que dizemos e dos atos que executamos, fabricamos a alma dos nossos filhos de modo constante. (...) Por tanto a educação consiste apenas em a modalidade prática” (DURKHEIM, 2014, p. 75).

Assim como a Pedagogia consiste em teorias que procuram compreender e refletir sobre a educação. Apesar da concepção reducionista da Pedagogia, Fouconnet (2014) reconhece que as instituições educativas precisam de uma pedagogia racional, que não seja conservadora dentro dos limites em que a ação coordenada pelos atores sociais possa ser eficaz.

Essa concepção de pedagogia quando se separa da educação, não leva em consideração toda dinâmica da ação pedagógica, pois mesmo nas intervenções adulto-criança há uma relação de poder em que a criança é vista como uma ameaça ou problema até que seja socializada ou

até mesmo controlada. Essa dicotomia definem as desigualdades sociais que se expressam na escola, à medida que um grupo detém o poder, o outro será dominado.

Entretanto, Anelise Nascimento e suas colaboradoras reconhecem a infância como objeto de pesquisa, a partir de uma recomposição disciplinar nas Ciências Sociais e afirmam que:

A revisão crítica da Sociologia da Educação foi fundamental nesse processo ao romper com o conceito de socialização proposto pelo projeto de escola republicana de Durkheim e buscar a compreensão dos modos de socialização como um todo e não apenas circunscritos ao processo de escolarização (NASCIMENTO, BARBOSA & MATTOS, 2018, p. 51).

As autoras apoiadas nos estudos de Danic, Delalande e Rayou (2006) criticam a visão restrita do conceito de socialização enquanto processo unilateral em que as crianças deveriam se adaptar à escola e as suas professoras. Questionam o processo constitutivo do sujeito por um percurso único e linear. E, portanto, a escola é um lugar para estimular a sensibilidade das crianças para que elas desenvolvam seus hábitos, desejos e emoções através de experiências agradáveis que estimulem o sentimento de solidariedade e a sua autonomia, mas também é o lugar de atividades sociais que sejam contínuas, criativas, atraentes e diversificadas.

1.2. Teorias sociais da infância nos discursos contemporâneos

A transição do século XX para o século XXI contribuiu para que as crianças assumissem o protagonismo de suas ações na infância contemporânea. Recorro à teoria da estruturação proposta por Antony Giddens (1938 – aos dias atuais), as teorias contemporâneas de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Paulo Freire (1921-1997) para compor esse quadro teórico, a partir do ponto de vista das crianças, ao se afirmarem como atores sociais nas suas relações étnico-raciais entre os seus pares, diante dos adultos. Os conceitos de socialização, capital cultural e autonomia serão abordados a seguir para ampliarmos as reflexões sobre as crianças e suas infâncias.

1.2.1. Capital cultural e desigualdade social em Bourdieu

As teses de Pierre Bourdieu avançam o quadro teórico que pretendo construir em minha análise a partir de sua compreensão do papel da escola e as famílias na educação das crianças e

como estas reproduzem as desigualdades sociais. O capital cultural favorece o desempenho na escola e funciona como o elo entre a cultura escolar e a familiar. Espera-se que as crianças se apropriem das referências culturais oriundas da socialização e dos valores familiares. Bourdieu (1979) define três estados do capital cultural:

O *estado incorporado* diz respeito ao sistema de bens duráveis do próprio organismo. Esse capital “pessoal” constitui o *habitus*. Enquanto conjunto de práticas socialmente adquiridas em seu meio sociocultural, tal corporificação pode ser adquirida inconscientemente, desde criança, e o sujeito se apropria de forma singular, leva em conta a educação familiar e tem um valor significativo nas relações escolares.

O *estado objetivado* diz sobre os bens culturais que representam o acesso a livros, museus, cinema, teatro e acesso às tecnologias, por exemplo. É transmissível em sua materialidade e está disponível aos detentores do capital cultural, ou seja, aqueles que possuem capital financeiro. Evidencia-se na escola pela lógica da competição ou da meritocracia.

Já o *estado institucionalizado* representa as instituições sociais que definem a certificação, conseqüentemente, confere o capital cultural. E a escola, enquanto instituição social, distribui o capital cultural entre as classes sociais que a frequenta, o que implica em rupturas que consideram o “fracasso ou sucesso escolar”. As crianças que possuem um investimento educativo cultural familiar impactam, sensivelmente, o rendimento escolar de acordo com a sua origem social. Portanto,

as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem somente ao seu meio os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, é a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “saber-fazer”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (...) Mas particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola (BOURDIEU, 1989, p. 7).

O capital cultural surge com a demanda de compreensão das desigualdades sociais, especialmente, o desempenho escolar dos sujeitos de classes sociais distintas. Para Bourdieu, o “sucesso escolar” está relacionado à distribuição desigual do capital cultural nas camadas sociais e entre as classes. E afasta a ideia de dom ou aptidões naturais para o estudo ou trabalho, se contrapondo ao capital humano.

Bonamino *et al.* (2010) baseados nos estudos de Coleman relacionam o capital humano ao nível de instrução das pessoas. Nesse sentido, o nível de instrução dos pais potencializa o ambiente cognitivo favorecendo a aprendizagem das crianças. O capital econômico que se investe no sujeito também favorece ao acúmulo de capital humano. Embora semelhante ao conceito de capital cultural, o sentido dado por Bourdieu é mais amplo e contempla a abordagem presente neste estudo.

Karl Marx e Bourdieu possuem visões que se aproximam em relação à dominação. Para Marx, a classe dominante estaria dentro da estrutura econômica, enquanto Bourdieu defendeu que ela estaria dentro da superestrutura, ou seja, envolve os aspectos econômico, social, cultural e simbólico. Marx observou o mundo social considerando a exploração da mão de obra infantil e compreendeu que existia uma hierarquia na estrutura produtiva, já Bourdieu compreendeu que a posse e proporção do capital cultural define o lugar do sujeito na estrutura. Ambos reconheceram que as classes sociais atravessam as relações de dominação e exploração. Bourdieu defendeu que a classe trabalhadora era uma classe revolucionária e via no colonialismo um sistema de violência simbólica que se aprofunda para além da dominação, gerando a segregação das classes minoritárias (BURAWOY, 2010).

Bourdieu também retomou alguns pontos dos estudos de Durkheim ao considerar o peso das estruturas na vida individual e/ou coletiva, incluindo o conflito de classe na disputa dos capitais simbólicos – glória, honra, crédito, reputação, notoriedade – na escola. Ou seja, a escola está diretamente envolvida no processo de legitimação e produção das desigualdades sociais e tem por base as relações de classe. Nesse sentido,

somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (BOURDIEU, 1989, p. 15)

O relatório de Coleman (1966) marcou a ruptura com a visão de uma sociedade igualitária através da escola, seus estudos apontaram que a origem social define as desigualdades escolares e demarca a posição de dominação na sociedade. Bourdieu e Coleman utilizaram o termo “capital” em suas análises sobre as desigualdades presentes na escola, ao considerarem as vantagens sociais e culturais disponíveis às crianças e suas famílias com nível socioeconômico elevado. O desempenho das crianças nessas condições exerce influência significativa em relação a fatores social e cultural ampliando o seu repertório cultural e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento escolar (BONAMINO *et al.*, 2010).

De acordo com Coleman, o capital social é um aspecto relevante e depende do contexto e da estrutura social em que os atores sociais estão inseridos. Entretanto, vale a pena destacar que cada criança tem as suas potencialidades e habilidades que quando impulsionadas através de relações sociais elaboradas em grupo no seio de sua comunidade, esses estímulos de acesso e oportunidade em condições semelhantes as crianças de classes sociais mais favorecidas, também ampliam o seu desenvolvimento intelectual. A desigualdade presente nas relações sociais, nesse contexto, evidencia o foco estruturalista identificada nas três formas distintas de capital: social, cultural e econômico.

Bourdieu (1983) ao tratar sobre a cultura propôs dois modos de sua aquisição: “o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família” (p. 97), e a aprendizagem tardia, metódica e acelerada, oriunda de uma ação pedagógica. Para o autor, as interações com a cultura desde infância são marcadas pela profundidade e a durabilidade dos sentimentos que se organizam no inconsciente, assumindo uma legitimidade cultural produzida nas relações familiares. Enquanto a ação pedagógica está relacionada a aprendizagem escolar. Havia uma hierarquia social nesse modelo de escola que afetava brutalmente as crianças de famílias do interior, especialmente, as crianças tidas como culturalmente desfavorecidas, portanto,

A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008, p. 481)

Essa exclusão era provocada pela meritocracia presente na divisão entre o então ensino primário e secundário e contribuía para que famílias do interior e suas crianças desenvolvessem de certa forma o sentimento da incapacidade, do fracasso, da indignidade cultural e gradativamente prevalecia o reconhecimento dos valores da cultura dominante. Nesse sentido, há “uma dominação econômica que se perpetua e se estende entre várias outras dimensões da vida social, como ambiente de trabalho, comunidade, educação, constituindo uma dominação simbólica” (VIEIRA, 2017, p. 22).

As crianças e suas famílias compostas pelos pequenos comerciantes, artesãos, os operários da indústria, entre outras categorias, mesmo diante dos investimentos educativos para que os grupos minoritários utilizem o sistema escolar, o acesso aos filhos das famílias mais pobres sem modificar o valor simbólico das instituições. Nesse sentido,

estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, "suas chances", e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008, p. 483).

Bourdieu & Champagne me fizeram refletir sobre as rupturas existentes no sistema de ensino federal, especialmente, na educação básica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A universidade possui dois órgãos suplementares que compõem a educação básica, a Escola de Educação Infantil (EEI) e o Colégio de Aplicação (CAp), as crianças pequenas ao concluírem a educação infantil, uma vez admitida por sorteio público tinham a sua escolaridade interrompida no sistema federal, onde deveriam continuar o ensino fundamental, as famílias que assim desejassem, porque a dimensão do direito não está garantida por este sistema de ensino, precisavam submeter seus filhos novamente a outro sorteio público. Era um desenlace! Havia uma fratura exposta no complexo de educação desta universidade. A escola precisa garantir o acesso e a permanência de suas crianças no sistema escolar em que estão matriculadas, os pequeninos selecionados pelo rigor do edital de admissão da EEI aprovado pelo conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e sancionado pelo magnífico reitor precisavam sair da UFRJ com a educação básica concluída. A EEI está submetida a uma hierarquia das ordens de ensino. Mas essa contradição que se insere no estado institucionalizado, nessa superestrutura que é a universidade, será abordada com mais profundidade no 3º capítulo.

1.2.2. Socialização, infância e as crianças em Giddens

Detenho-me agora em estudos de Antony Giddens para observar o lugar das crianças e suas infâncias na estrutura social da universidade, a partir de um olhar macrossociológico, para interpretar as singularidades das crianças. A socialização modifica as relações das crianças na escola, elas vivenciam experiências nas interações sociais com a família, com as outras crianças e os adultos estabelecendo um conjunto de relações do tipo geracional entre si.

Nesse sentido,

A socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações (GIDDENS, 2008, p. 27).

Para Giddens, a socialização é um processo vitalício, em que o comportamento dos sujeitos se configura em um movimento contínuo, onde os atores sociais desenvolvem o seu potencial. Há diferentes agências de socialização – grupos ou contextos sociais – que se desenrolam em duas fases amplas: A socialização primária acontece logo na primeira infância e trata-se de um período intenso de aprendizagem cultural na construção social da infância. É nessa fase que a criança aprende a falar, a andar e a família torna-se o principal agente de socialização. A convivência familiar amplia o repertório sociocultural da criança e se torna uma parceira na estrutura escolar.

A socialização secundária ocorre no período mais tardio da infância até a idade adulta. Nessa fase, a escola, os grupos sociais, as instituições, os meios de comunicação tornam-se agentes de socialização contribuindo para a formação de crenças e valores, atitudes e hábitos presentes em sua cultura.

Giddens (2008) ao discutir sobre a socialização na infância reconhece a importância do contato com outros sujeitos, tornando-se um sujeito autoconsciente, detentor do conhecimento da cultura em que está envolvida. O autor se apoia em Currie (1998), que analisa o contexto americano e apresenta quatro aspectos que podem modificar a dinâmica de socialização provocando a exclusão social.

De acordo com Currie (1998), primeiramente, as mudanças no mercado de trabalho estimularam a reorganização da configuração familiar, os baixos salários ou a possibilidade de ampliar a renda da família contribuiu para que os adultos da família trabalhassem fora. Em segundo lugar, a exclusão social provocada basicamente pelo aumento do desemprego, comprometendo os meios de subsistência. Em terceiro lugar, a crise econômica amplia a tensão familiar. Os adultos precisam se desdobrar em múltiplas atividades que geram ansiedade, estresse e ausência de casa. Para o autor, essas demandas do cotidiano enfraquecem a socialização e a educação das crianças. E por último, os programas sociais e serviços públicos que deveriam promover o bem-estar social das famílias estão sendo reduzidos.

No Brasil, o cenário atual é marcado pelas desigualdades estruturais, mesmo diante das conquistas políticas durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse período, os governos Lula (2003-2010) e sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016) mantiveram os juros

subsidiados, implementaram ações afirmativas, mas o envolvimento com os empresários desvelou a corrupção presente no sistema político e, ao longo do governo Temer (2016-2018), este governo foi marcado pela reforma trabalhista e a conta da corrupção foi transferida à população. A crise política foi agravada pela crise econômica e as famílias recorreram à educação de tempo integral para promover a educação infantil de suas crianças.

A crise econômica e social afeta a vida das crianças e suas infâncias de forma bem específica, amplia a pobreza infantil gerando efeitos intrafamiliares, aumenta os índices de violência além de reduzir as oportunidades de participação social. A escola reflete os contextos de vida familiar à medida que as crianças expressam a suas experiências infantis, frustrações e os efeitos negativos vivenciados em casa (SARMENTO & TRAVIZAN, 2017).

Giddens aborda a “invenção” da infância ao considerar a reconstrução da experiência infantil diante dos novos campos de experiência e relaciona o sentimento de infância às necessidades psicológicas atreladas à vida adulta. As crianças vivem em ambientes coletivos em interação com outros adultos, portanto,

o surgimento de uma província separada para a "infância" demarca a experiência de crescer em relação a outras arenas de atividade. A infância passa a ser oculta e domesticada, e também sujeita à influência principal da escolaridade formal. Como a infância é separada das atividades dos adultos, ou pelo menos moldada de maneiras distintas, ela constitui uma área de ocultação dentro da qual são estruturadas as experiências privadas (GIDDENS, 2002, p. 142).

O autor sugere que a infância pode ser moldada e mesmo na escola as crianças estariam em um ambiente segregado. Essa condição social da infância, apresenta um olhar macrossociológico da infância propondo uma análise das relações estruturais presentes nas experiências que desafiam a investigação das diferenças e singularidades das crianças. Mas olhar a infância de forma homogênea inviabilizaria pensar as crianças em sua pluralidade, em cada lugar, territórios e grupos sociais. Por isso,

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008, p. 15).

Sarmento (2008) analisa, a partir do conceito de “estruturação” proposto por Giddens (1984), que a interação das crianças com os adultos recebe estímulos, assim como os valores religiosos e os conhecimentos produzidos por esses sujeitos pequeninos, estes não incorporam

passivamente os seus saberes e atitudes. Esses saberes são produzidos, interpretados, dão contorno às condutas infantis e contribuem para sua formação social.

A infância torna-se uma “infraestrutura” da personalidade do sujeito. Entretanto, Giddens define uma política emancipatória, diante da possibilidade de se pensar a experiência reflexiva do sujeito enquanto autor de seu projeto de vida, fruto de sua escolha e capacidade transformadora ao destacar dois elementos: “o esforço por romper as algemas do passado, permitindo assim uma atitude transformadora em relação ao futuro; e o objetivo de superar a dominação ilegítima de alguns indivíduos e grupos por outros” (p. 194).

Essa política emancipatória diz respeito aos adultos que se propõem a romper com as práticas conservadoras que mantêm o controle social das crianças. “Mas em todos os casos o objetivo da política emancipatória é libertar os grupos não-privilegiados de sua condição negativa ou eliminar as diferenças relativas entre os grupos na sociedade” (GIDDENS, 2002, p. 195). Portanto, o impulso emancipador é uma relação reflexiva de sujeitos capazes de propor outras narrativas às crianças, incluindo valores de justiça, direito a participação, a igualdade e a diferença.

Parece-me interessante encontrar a transversalidade das perspectivas teóricas que nos apresentam elementos para investigar a infância e as crianças a partir de teóricos que orientam o olhar da pesquisa. Por isso, analiso as considerações de Marx, Weber e Durkheim sobre as crianças e suas interações na sociedade de acordo com o pensamento sociológico clássico. Seus discursos contribuíram para subsidiar a estrutura social da infância enquanto categoria sociológica na sociedade contemporânea.

Marx ouviu as crianças, suas narrativas questionaram a jornada de trabalho exaustiva, ele denunciou em sua obra a exploração do trabalho infantil e de suas famílias durante o período da Revolução Industrial. Outra dimensão relevante para se pensar a construção social da infância é a educação das crianças.

Em outras palavras, para Marx não é a forma como as sociedades se relacionam com as crianças que lhe interessava analisar, mas, sim, a forma como a sociedade capitalista explorava a força de trabalho do proletariado, mesmo que este fosse apenas uma criança ainda (CUNHA, 2013, p. 88).

O autor reafirma a necessidade de ensinar as crianças proletariadas a transformar a realidade social e aponta a escola e o trabalho com possibilidades de avançar na luta contra as desigualdades e defende a socialização dos privilégios das classes dominantes para que as

crianças não sejam condenadas a exploração do trabalho infantil e ao preconceito. Nesse sentido, o pensamento marxista exerce influência na estrutura social do debate entre raça e classe na sociedade capitalista brasileira.

Weber também reconheceu que as crianças sofriam uma dominação patriarcal, mas também considerou a ação infantil como elemento constitutivo para uma análise sociológica da ação social. O autor discutiu o conceito de “classes sociais”, embora essa concepção permaneça pouco desenvolvida em suas obras. E reconheceu as chances de mobilidade dentro da carreira dos sujeitos tanto quanto através das gerações.

A possibilidade de mobilidade social é o que sensibiliza as famílias e afeta as crianças e as concepções de infância que consideram um devir-crianças, - as expectativas futuras em torno das crianças criam uma ideologia em torno da mídia e do consumo infantil -, ou seja,

exige-se delas cada vez mais atitudes práticas e posicionamentos perante a sociedade, pautados no consumismo e produtivismo. As políticas educacionais veem a educação de crianças como uma preparação para seu futuro, como uma fábrica onde estas crianças serão moldadas (MONSORES & AQUINO, 2018, p.619).

O capitalismo impacta a sociedade e conseqüentemente compromete o projeto de educação para as crianças das classes populares. Mas evidentemente, o capital cultural proposto por Bourdieu, assim como Weber adverte que há um contingenciamento na estrutura de classe que fragmentam essa divisão social ampliando cada vez mais a disparidade na sociedade aprofundada pelas desigualdades sociais.

Bourdieu propôs em sua análise o racismo no plural. De fato, “há tantos racismos como grupos que têm necessidade de se justificar por existirem como existem, o que constitui a função invariante dos racismos” (p. 277). Trata-se do racismo próprio da classe dominante, também chamado pelo autor de racismo inteligente. Este representa o capital cultural herdado, sua característica está associada ao capital cultural incorporado, aparentemente naturalizado, inato. Parece que nasceu com as crianças, mas a classe dominante justifica os seus privilégios para ampliar o seu capital cultural e recorre ao racismo estrutural para evidenciar as desigualdades. O racismo inteligente é quase imperceptível, traz uma mensagem discreta e avassaladora que por vezes, é imperceptível aos olhos daqueles que nunca sofreram preconceito, entretanto, é um registro suave que impacta profundamente uma criança negra em processo de construção de sua subjetividade.

Enquanto Durkheim contribuiu para Giddens formalizar o conceito de estrutura social, Marx fazia referência as estruturas do sistema capitalista – a estrutura fabril, os bairros pobres, a degradação do proletariado e o movimento dos operários pelos seus direitos. Durkheim descreveu as estruturas sociais fazendo analogia às organelas presentes nas células que compõem os órgãos dos seres vivos. Giddens (2000) sustentou o conceito de estrutura para “referir-se às "propriedades estruturantes" da interação social como meios pelos quais as pessoas logram seus intentos e objetivos” (p. 16).

Atualmente, as crianças interagem através do uso do celular ou tablet, se comunicam por meio de aplicativos, localizam rapidamente os jogos e livros infantis digitais disponíveis no tablet e acessam a internet como uma agilidade impressionante, ou seja, “toda ação social ocorre no tempo e no espaço, mas as maneiras pelas quais tempo e espaço se organizam através da ação social são diferentes nas sociedades modernas e nas sociedades tradicionais” (Giddens, 2000, p. 18).

1.2.3. Contribuição de Paulo Freire para pensar a pequena infância

Para esta reflexão, selecionei alguns conceitos e categorias da matriz do pensamento Freiriano: acesso e permanência, gestão democrática e diálogo. Pressupostos que articulados com a brincadeira, o jogo e o brinquedo, mediados por atividades planejadas ampliam o desenvolvimento dos pequeninos assumindo que são “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40).

Paulo Freire atuou como Secretário de Educação (1989-1991), nesse período a Educação Infantil ainda não era interpretada como primeira etapa da Educação Básica, como já é reconhecida pela atual LDB 9394/96. Mas ele já dizia: “Tenho falado muito, desde antes mesmo de assumir a Secretaria de Educação Municipal, no nosso sério empenho de mudar a cara de nossa escola, incluindo as escolas de Educação Infantil” (FREIRE, 2006, p. 33).

“Mudar a cara da nossa escola” para o meu estudo, consiste em reconhecer as crianças como atores sociais, enquanto sujeitos de direitos, superando as dificuldades que impedem o seu acesso e permanência na escola:

É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também,

quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (FREIRE, 2006, p. 35).

E ainda nos leva a pensar na construção dos processos de gestão democrática que garanta a participação coletiva em todas as instâncias através de suas representações, descentrando a relação de poder, por vezes focalizados na direção e coordenação, trata-se de:

defender a presença de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores no estudos de que resulte a programação dos conteúdos das escolas,(...) não significa negar a indispensável atuação de especialistas. Significa apenas não deixá-los como ‘proprietários’ exclusivos de um componente fundamental da prática educativa (FREIRE, 1997, p. 110).

A esse respeito Ligia Aquino reafirma que:

a gestão democrática das instituições educacionais deve, portanto, garantir a participação de todos os atores aí envolvidos (funcionários, estudantes, familiares e comunidade em geral), mas também precisa assegurar a presença de profissionais devidamente qualificados para o exercício de suas funções, como compromisso com o direito à educação de qualidade (AQUINO, 2009, p. 259).

Nesse sentido, ao tratarmos as crianças como “sujeitos de direitos”, assim como pensarmos na participação das suas famílias e dos demais segmentos nos círculos de conversa, precisamos lembrar de que não se trata de uma participação resignada, apenas como ouvintes, limitando-se a encontros pontuais para tomada de decisões, trata-se de criar estratégias para que a representatividade de seus pares seja interlocutora das demandas de cada grupo promovendo o diálogo permanente. De forma que a *escuta sensível* (BARBIER, 1994) dos diferentes atores mobilizem a reorganização da escola e se reflitam em sua proposta pedagógica.

Agora, partindo do princípio que as crianças chegaram à escola, nesse percurso é fundamental que os professores e professoras, (Freire prefere chamar de educadoras e educadores), tenham essa sensibilidade, entendo que todos os profissionais que se relacionam com as crianças, direta ou indiretamente, são educadores/as. E como tal, precisamos exercitar a escuta sensível para interpretar “o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 2008a, p. 98).

Freire também considera em suas reflexões o quanto as crianças são observadoras para perceber o quanto seu/suas professores/as se articulam entre si, acreditam e assumem a proposta de trabalho porque “as crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz” (IDEM, 2008a, p. 76). Por isso, os adultos precisam “desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de

leituras para compreender a necessidade da coerência entre o discurso e a prática” (IBIDEM, 2008a, p. 25).

Nesse sentido, ler o mundo para as crianças está diretamente relacionado com as interações entre as crianças e com os adultos, à medida que os pequenos testam os limites de negociação com os adultos, especialmente, quando há um adulto novo no grupo, ou eles percebem a insegurança e inexperiência destes em exercer a sua função de mediador dos conflitos e a falta ou, a pouca habilidade para negociar os desejos. Portanto, “é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

A negociação dos desejos nos leva a refletir sobre a necessidade de se atender com urgência a questão apresentada pelas crianças, avaliando os limites e possibilidades de postergar a situação, no sentido de acatar primeiro a demanda apresentada por outras crianças ou pelos adultos como exercício de autonomia e conscientização mediadas pelo diálogo. “O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”” (GADOTTI, 1996, p. 86).

A obra de Paulo Freire selecionada permite tecer as aproximações a uma concepção de infância que privilegie as crianças enquanto “indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura” (Kramer, 2010, p. 21).

No próximo capítulo, apresento o estado da arte da produção do conhecimento sobre a infância e as suas relações étnico-raciais destacando as práticas antirracistas e a pesquisa que elegeram a participação dos pequenos como sujeitos sócio históricos produtores de conhecimento e de suas narrativas. Parto do princípio que as crianças vivem as suas vidas como uma forma estrutural, mas no sentido dado por Corsaro (2011, p. 15), enquanto “categoria ou parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias”.

CAPÍTULO 2

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A produção de conhecimento sobre a Infância das crianças negras

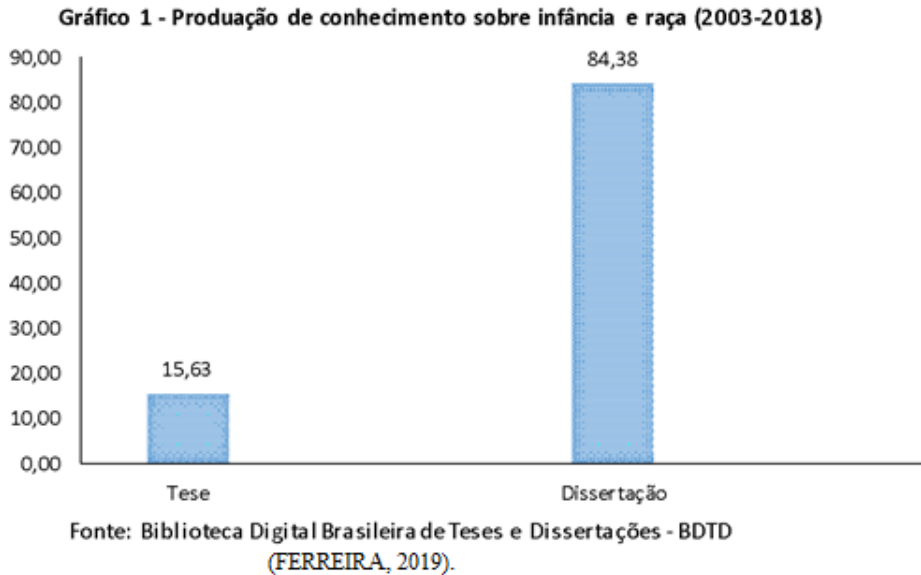
Neste Capítulo apresento a análise descritiva da produção de conhecimento sobre a infância e a Educação das Relações étnico-raciais. Esta reflexão foi elaborada a partir de teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2018. Nesse período, a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro, chega aos 15 anos, ainda como uma jovem lei debutante no cenário acadêmico.

A análise privilegiou a consulta de teses e dissertações disponíveis nos portais do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a segunda revelou-se mais eficiente para indicar os trabalhos partir dos descritores apresentados. Quando a dissertação não estava disponível, recorri a plataforma *google* que me auxiliou no exercício de busca da versão em PDF – *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento), formato de arquivo idealizado para visualizar o documento proposto mesmo que tenha sido produzido em outro programa.

Considera-se nesse levantamento os trabalhos que investigaram a produção de conhecimento sobre a Infância em interface com a Educação das Relações Étnico-raciais. Observei atentamente os títulos e resumos das pesquisas e utilizei os descritores propostos por Erika Pereira (2015): infância, criança, educação infantil, pré-escola, creche, etnia, negro(a), negritude, branquitude, afro-brasileiro(a), afrodescendente e multiculturalismo.

Foram encontrados 64 trabalhos acadêmicos, 10 teses e 54 dissertações que efetivamente trouxeram a infância como eixo significativo para a discussão das Relações Étnico-raciais. Para interpretar esses resultados utilizei a base de dados *Microsoft office excel* – editor de planilhas com ferramentas que possibilitaram a realização dos cálculos para construção de gráficos e tabelas presentes neste estudo.

O gráfico 1 apresenta esses dados em percentuais: 15,63% das produções acadêmicas representam as teses defendidas entre 2003 a 2018. Enquanto neste mesmo período encontramos precisamente 84,38 % de dissertações publicadas.



Os dados revelam um expressivo caminho percorrido pelas dissertações, o que pode apontar o quanto os grupos de pesquisa estão se dedicando aos estudos da temática racial na infância. Reitera-se que, as orientações do Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõe que as instituições de ensino superior incluam disciplinas e atividade curriculares nos cursos que ministrem a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004). Os dados encontrados indicam ainda que há poucos trabalhos em nível de doutorado, 10 teses que apresentam a infância e a Educação Infantil e revelam a relevância deste estudo para o campo da infância e em especial, da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

2.1. Teses: infância e raça na produção de conhecimento no Brasil

A Tabela 1 apresenta as teses que contribuíram para revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica no Brasil traçando a intersecção entre infância e raça.

Tabela 1 – Teses – Infância e raça na produção acadêmica no Brasil (2003-2018)

| Nº | AUTOR | TITULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS- CHAVE | ANO | METODOLOGIA | REGIÃO |
|----|--|---|---|-------------|---|------|--|--------------|
| 1 | Lima, Maria Batista | Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas: Um Estudo no Contexto Escolar. | Sonia Kramer | PUC-RJ | (...)Cotidiano e Práticas Escolares, Interações e Artefatos Didático-Pedagógicos. | 2006 | Abordagem sócio histórica Estudo de caso | Sudeste |
| 2 | DIAS, Lucimar Rosa | No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo | Denice Barbara Catani | USP | Formação de Professores. Relações Raciais Educação Infantil. Políticas Públicas | 2007 | Análise documental e entrevistas | Sudeste |
| 3 | MONTEIRO, Nelma Gomes | Afirmar as diferenças étnico-raciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na educação infantil. | M ^a Elizabeth B. de Barros | UFES | Racismo Diferença Diversidade Currículo Prescrito Currículo Vivido Cotidiano | 2010 | Pesquisa qualitativa | Sudeste |
| 4 | TRINIDAD Cristina Teodoro | Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil | Claudia L. Ferreira David | PUC-SP | Identificação étnico-racial Educação infantil Crianças pré-escolares Sociologia da infância | 2011 | Etnografia | Sudeste |
| 5 | GIZZO, Bianca Salazar | Aquele negrão me chamou de leitão”: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil | Jane Felipe de Souza | UFRGS | Infância. Educação infantil. Imagem. Corpo. Geração. Raça. Embelezamento. Classe social. Relações de gênero. Cultura visual. | 2011 | Pesquisa qualitativa | Sul |
| 6 | AMARAL Arleandra Cristina Talin | A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil | Paulo Vinícius Baptista da Silva | UFPR | Infâncias. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Identidade. Relações étnico-raciais. | 2013 | Etnografia | Sul |
| 7 | FREITAS, Daniela A. da Silva | Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? | Marlucy Alves Paraíso | UFMG | Currículo; Literatura infantil; Raça/etnia; Cultura; Poder-saber; Kits de literatura afro-brasileira | 2014 | Pesquisa qualitativa | Sudeste |
| 8 | ARAÚJO, Marlene | Infância, educação infantil e relações étnico-raciais | Nilma Lino Gomes | UFMG | Infância; Educação infantil; Relações étnico-raciais; Racismo; Política de educação infantil | 2015 | Análise de Conteúdo Grupo focal | Sul |
| 9 | ROCHA, Nara M ^a Forte Diogo | Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola | M ^a de Fátima Vasconcelos da Costa | UFC | Educação. Infância. Raça/Etnia. Lei 10.639 | 2015 | Pesquisa qualitativa | Centro-oeste |
| 10 | SILVA, Tarcia Regina | Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil | Adelaide Alves Dias | UFPB | Educação Infantil. Educação em/para Direitos humanos. Relações Étnico-raciais; Diferença | 2015 | Pesquisa qualitativa | Sudeste |
| 11 | SOUZA, Edmacy Quirina de | Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre Humanas da Universidade Federal de São Carlos | Nilson Fernandes Dinis | UFSC | Infância. Criança negra. Relação étnico-racial. Alteridade. Branqueamento | 2016 | Pesquisa qualitativa | Sul |
| 12 | CORRÊA, Lajara Janaina Lopes | Um Estudo sobre as Relações Étnico-raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas | Anete Abramowicz | UFSC | Infância, Educação Infantil, Relações étnico-raciais, Racismo, Política de Educação Infantil | 2017 | Etnografia | Nordeste |
| 13 | OLIVEIRA, Waldete | Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo | Monica Appezzato Pinazza | USP | Currículo. Educação Infantil. Liderança. Práticas educativas. Relações étnico-raciais | 2017 | Pesquisa qualitativa | Sudeste |
| 14 | ROSA, Aretusa Santos | Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco. | Vera Maria Ramos de Vasconcellos | UERJ | Relações étnico-raciais. Creche. Espaço-ambiente. Colonialidade do poder. Pedagogia das ausências. Pedagogia das emergências. | 2018 | Pesquisa intervenção | Sul |

Fonte: Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD (FERREIRA, 2019).

A minha leitura atenta aos resumos procurou localizar a autoria, o ano de defesa, a orientação, as palavras-chave e a metodologia. Ao ler os trabalhos, detive-me aos referenciais teóricos que pautaram as investigações propostas, o percurso metodológico, tendo em vista as minhas reflexões ao longo da pesquisa, e ainda me debrucei às considerações finais para identificar a contribuição acadêmica de cada trabalho. As pesquisas foram organizadas por uma ordem cronológica privilegiando o ano de defesa.

Reuní as teses em 2 temas a partir das palavras-chave para direcionar a análise descritiva das produções, embora, evidentemente haja uma interseção entre infância e crianças negras em todos os trabalhos selecionados: Políticas públicas e formação docente e; Pesquisa com crianças

2.1.1. Políticas públicas e formação docente

As teses reunidas nesse tema são as pesquisas de Dias (2007), Araujo (2015), Oliveira (2017 e Monteiro (2010). Os fios do horizonte traçados por Lucimar Dias (2007) visaram entrevistar dez professoras com experiência na primeira infância, a autora recorreu a Bourdieu (2003) para estabelecer o jogo de negociação entre a pesquisadora e as entrevistadas. Para sustentar a discussão sobre a discriminação racial pontuada pelas professoras como uma ação concreta associada ao conceito de preconceito racial, a autora se apoiou em Kabengele Munanga (1998), Nilma Gomes (2005) e Maria de Lourdes Teodoro (2003) para defender que “ambos discriminação racial e preconceito racial são decorrentes de algo mais amplo que se configura um sistema ideológico: o racismo” (DIAS, 2007, p. 46).

O trabalho analisou o movimento de implementação de políticas afirmativas considerando a primeira edição do curso de Formação de Professores “O Combate ao Racismo na Escola” durante o ano de 2001 para 87 educadoras da rede estadual diante das reivindicações do movimento negro Grupo Trabalho e Estudos Zumbi - Grupo TEZ. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) esteve presente durante as primeiras conversas acerca da proposta.

A pesquisa, realizada em Campo Grande/MS, investigou as práticas das professoras selecionadas e propõe que haja o compromisso ético docente ao abordarem as questões em torno da mestiçagem e o lugar das crianças negras nas dramatizações, assim como o cuidado com os cabelos crespos das crianças. A análise das práticas apresentadas pelas professoras evidenciou uma demanda por um processo formativo para a apropriação das Diretrizes

Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) com acompanhamento pela Secretaria de Educação, assim como espera-se que haja investimentos em formação, aquisição de material didático e paradidáticos além de criar uma infraestrutura para a implementação de uma proposta antirracista nos centros de educação infantil.

As políticas públicas culturais e socioeconômicas influenciam a formação dos sujeitos, considerando que o conhecimento das marcas sociais influencia a trajetória de vida das crianças, portanto, se faz necessário conhecer as infâncias, especialmente a infância das crianças negras. A análise de conteúdo seguiu dois movimentos: identificar as narrativas e seu conteúdo manifesto e identificar as indagações e contribuições dos adultos para o campo da educação infantil, das políticas educacionais e para os estudos das relações étnico-raciais e as infâncias.

Outra pesquisa selecionada neste tema é de Marlene Araújo acerca das políticas educacionais assim como as questões da cultura enriquecem o debate sobre a diversidade étnico-racial e iniciam com Carlos Hasenbalg (1987) para analisar as crianças, “como sujeito das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos(as) gestores(as), educadoras e mães” (ARAÚJO, 2015, p. 34). Seu estudo mobilizou-se em compreender os processos estruturantes que tecem os seus discursos e se evidenciam em suas práticas.

As professoras entrevistadas lembraram os processos formativos desenvolvidos na rede e avaliaram a necessidade de continuidade e desdobramentos, especialmente as educadoras da educação infantil. As ações ocorreram entre 2005-2012 em parceria com instituições universitárias públicas e privadas, minicursos, cursos, seminários, palestras, sessões de cinema, semana da consciência negra e parada afro-brasileira. Destaco as palestras intituladas *Lei 10.639/03: Implementação, Rumos e Desafios e; Educação e diversidade étnico-racial* proferidas por Eliane Cavalleiro, quando ainda era professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB) e a professora Nilma Lino Gomes - Coordenadora Geral dos Programas de Ações Afirmativas da UFMG, respectivamente (ARAÚJO, 2015).

A abordagem teórica se fundamenta nos Estudos da Infância e na Sociologia da Infância retomando os estudos de Giddens (1989) e Bourdieu (2003) para pensar a construção social da infância a partir das abordagens clássicas da socialização e propõe a Sociologia da Infância para discutir a participação das crianças como novo paradigma dos estudos sociais da infância. Afirma que a infância não foi fator social no trabalho, na indústria e nos campos como mostraram os textos de Engel (1972) e Marx (1973). Contudo, “Podemos entender uma constante: os estudos da infância reconhecem a criança como sujeito social e, a infância, como uma categoria social para se entender as relações de idade na estrutura social” (ARAÚJO, 2015,

p. 51). Nesse sentido, o racismo é um elemento estruturante da sociedade e as crianças, desde pequenas, observam as tensões que se constituem em diferentes espaços do seu cotidiano. Como afirma a narrativa de Paulo, um dos entrevistados a partir dos grupos focais registrados na pesquisa, ao analisar as situações de preconceito entre as crianças, “elas não têm esse preconceito. Infelizmente, eu ainda bato na tecla: somos nós adultos que colocamos esse preconceito na cabecinha deles” (p. 279).

A autora conclui que o racismo atua no sentido de justificar o preconceito, a discriminação e as situações crônicas de desigualdade entre fenótipos e culturas diferentes. E as crianças diante dessas narrativas manifestam as marcas simbólicas presentes, sejam no cotidiano escolar ou nas relações familiares. “A superação do racismo, portanto, se faz por meio de ações que se realizem tanto no plano simbólico como material, ou melhor, exige articulação entre as estratégias culturais e políticas” (ARAÚJO, 2015, p. 283). E reconhece que a escola, enquanto instituição pública, faz parte da agenda pública antirracista inclusive na educação infantil.

A tese de Aretusa Rosa reconheceu que os estudos de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1978) deram centralidade ao debate sobre a discriminação racial na produção das desigualdades sociais a partir da negação do racismo de classe presente do pensamento marxista clássico. Portanto, se o projeto de branqueamento da população negra brasileira iniciado desde a vinda dos imigrantes não se consolidou, a discriminação e o preconceito raciais também não se mantiveram intactos, contudo, adquiriu-se outras funções sociais diante das novas estruturas, ou seja, as práticas racistas se evidenciam diante das benesses materiais e simbólicas que o grupo branco possui em detrimento da mão de obra qualificada da população negra. “Desse modo, o racismo é o determinante primário da posição dos brancos e dos não brancos nas relações de produção e distribuição da riqueza” (ROSA, 2018, p. 42). O estudo elegeu uma abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007) associada à pesquisa-intervenção e encontros reflexivos” (MOREIRA, DEVÊZA e BACHINI, 2015) com os professores e coordenadora em uma creche no município de Juiz de Fora, MG. A pesquisa evidenciou que a cor da pele e cabelo crespo são dois conceitos indissociáveis e que a afirmação da estética capilar negra precisa ser destacada por meio de literatura, fotografias, imagens, desenhos, contação de história e obras de arte.

A pesquisa de Waldete Oliveira (2017) investigou o processo de inserção da temática diversidade étnico-racial na proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo, o fio condutor de seu trabalho foi o contexto de formação e

supervisão das práticas de formação docente em contextos e práticas desenvolvidas. A autora recorre aos estudos do Multiculturalismo de James Banks (1993) considerando a sua perspectiva didático-pedagógica, especialmente, pelo seu interesse pelas questões relacionadas ao fracasso escolar de sujeitos oriundos de grupos étnicos das camadas populares norte-americana, para compreender a inserção da temática étnico-racial no currículo da escola observada.

A pesquisa revela, pelo posicionamento de algumas professoras, que a formação de algumas profissionais foi afetada pelo mito da democracia racial, dificultando a gestão em romper com o racismo e a discriminação racial. E orienta que a equipe de gestão (diretora, assistente e coordenação pedagógica) se envolvam no espaço formativo para ampliar a construção coletiva de ações de um projeto político-pedagógico que acolha os demais atores educativos comprometidos com a garantia de direitos das crianças, visando incluir a diversidade étnico-racial nas suas relações interpessoais.

Nelma Monteiro (2010) recorreu aos estudos críticos e pós-críticos para problematizar o racismo na educação. A pesquisa investigou o cotidiano das professoras pesquisadoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em uma cidade no Espírito Santo. E recorre aos estudos de Certeau (2002) para fundamentar a sua pesquisa que assume o cotidiano como referencial teórico-metodológico. As professoras problematizaram o livro infantil, os movimentos sociais e as religiões de matrizes africanas, especialmente, o candomblé. A pesquisa evidenciou uma demanda por um processo de formação continuada para fortalecer as práticas antirracistas.

2.1.2. Pesquisa com crianças

A tese de Bianca Gizzo (2011) está ancorada nos Estudos de Gênero e Estudos Culturais se vinculando à vertente Pós-estruturalista de análise e traz as contribuições de Michel Foucault (2002) para compreender o processo de objetivação e subjetivação em função do entrecruzamento das práticas culturais, sociais, econômicas, visuais, midiáticas e tecnológicas para a formação do sujeito. No primeiro, o sujeito torna-se objeto da pesquisa e no segundo, este se reconhece como objeto de conhecimento e observa-se, analisa-se, decifra-se e se reconhece como sujeito participante da interação. O foco dessa tese considerou as representações e práticas corporais de embelezamento emergida e em propaganda desde a tenra idade.

O corpus da investigação que há uma espécie de “adultização das crianças” e “infantilização dos adultos”, especialmente no diz respeito aos modos de se produzir e investir no corpo referente às práticas de embelezamento. A pesquisa aponta que a indústria do consumo tem produzido linhas de produtos como brinquedos, roupas e cosméticos para crianças ou planejados para chamar a atenção delas, e estes não apresentam necessariamente, a faixa etária a que se destina, elegendo as crianças como consumidoras em potencial.

Outro destaque refere-se à visibilidade dos grupos minoritários, entre as crianças já prevalece a percepção de um padrão de beleza hegemônico, bem como já reconhecem, de uma maneira muito particular os privilégios da classe social dominante. E conclui, reafirmando a importância de se aprimorar as discussões sobre as questões de gênero, raça/cor, geração e classe social na construção de representações e práticas de embelezamento emergidas na infância.

A tese de Edmacy Souza (2016) também insere no campo das teorias pós-estruturalistas e dos estudos culturais endossados por Foucault (2009) e Deleuze (1992) para interpretar as culturas silenciadas e as relações de poder que buscam a normatividade na cultura escolar. As representações iconográficas analisadas retratam a negação de uma identidade étnica e demonstram a intencionalidade dos padrões de beleza e as relações de poder presentes na escola.

Essas representações apontam que as crianças precisam construir uma identidade positiva da cultura africana e afro-brasileira para que reconheçam a representatividade em sua cultura e aprendam a se perceber e aceitar os seus traços físicos, sua beleza e sua ancestralidade.

O fato é que enquanto o racismo e a discriminação racial entre crianças e professores/as forem considerados uma ação naturalizada sem ser problematizada, inviabilizará a redução do racismo e o preconceito produzido e reproduzido no contexto escolar. Há um silêncio que atravessa a escola e reforça o discurso de que “aqui a gente não tem esses problemas” ou “já fizemos um projeto com esses temas”. Comentários dessa natureza revelam a invisibilidade das crianças negras, a omissão das professoras e o quanto os adultos precisam de um processo de formativo para repensar as suas práticas. Portanto, “a escola e seus profissionais precisam promover nas crianças a formação social, política e racial e o espaço pedagógico deve ser rico em estímulos que desenvolvam uma educação antirracista” (SOUZA, 2016, p. 230).

O estudo de Arleandra Amaral (2013) teve o cunho etnográfico e investigou as crianças de 3-5 anos assim como os professores e educadores de um Centro Municipal de

Educação Infantil em Curitiba – CMEI em Curitiba, Santa Catarina. A pesquisadora ancorou-se no pensamento de Corsaro (2011) para compreender as culturas infantis e a cultura de pares presentes na Sociologia da Infância ao observar a participação das crianças na rotina escolar. Observou que havia na instituição uma valorização da “branquidade normativa”, expressos nos murais e em relação a estética e preferências pelas crianças brancas de modo velado pelas professoras. Sua pesquisa concluiu que as crianças entre 3-5 anos já reconhecem o vocabulário racial e a hierarquia social permeada por preconceitos raciais.

A permanência de bonecas pretas na caixa de brinquedos não equivale ao trabalho pedagógico propositivo à educação das relações étnico-raciais na infância, portanto, é fundamental a observação, a escuta sensível, a problematização e a intervenção dos adultos em meio às crianças “para que as bonecas pretas não sirvam como instrumento para a reprodução de processos de exclusão vividos pelos negros na sociedade” (AMARAL, 2013, p. 214).

A pesquisa de Lajara Correa (2017) parte da tese de Gilberto Freyre amplamente conhecida como o mito da democracia racial e dos estudos de Florestan Fernandes (1953) ao problematizar a tolerância racial e argumenta que as relações sociais se caracterizam pela exclusão racial. E com base em Antonio Sergio Guimarães (2003), assume a “cor” como categoria social, de acordo com as ciências sociais, para classificar os sujeitos pretos e pardos na sociedade contemporânea.

O trabalho de campo ocorreu em uma instituição de educação infantil no município de Campinas, São Paulo. Optou-se pela etnografia como método de pesquisa e para a coleta dos dados entrevistou as crianças em rodas de conversa, fez o “teste com as bonecas pretas e brancas e observou os desenhos das crianças. Correia (2017) inspirou-se na pesquisa de Aniela Ginsberg (1955), ela foi a primeira pesquisadora a realizar os “testes das bonecas” para interpretar as atitudes racistas das crianças diante das preferências e rejeição dos pequenos. A tese analisou a construção de identidades a partir da experiência social de ser criança negra, esse processo vai se construindo como categoria social ao longo da escolarização das crianças diante dos processos de socialização.

Os temas raça e racismo foram abordados na pesquisa de Cristina Trinidad (2011) a partir dos estudos de Munanga (2004), a pesquisadora chama atenção para a dimensão estrutural do racismo para além do simbólico e se apoia em Guimarães (1999) para apresentar três dimensões do racismo: a primeira é o *racialismo*, concepção pautada nas raças biológicas; a segunda é a *atitude moral* reforçando a desigualdade entre sujeitos de diferentes raças e; a *posição estrutural* de desigualdade social entre raças. Fulvia Rosemberg (2003) critica a

dimensão simbólica no plano das atitudes apontada por Guimaraes e fundamentada em Philomena Essed (1991), afirma que o racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo com características biológicas e culturais atribuídas aos sujeitos excluídos dos grupos de acesso aos bens materiais e sociais. O racismo opera através das regras e práticas sociais.

Portanto, combater o racismo implica em se opor às práticas e ideologias dominantes, reconhecendo o racismo como um problema estrutural diante de situações onde o preconceito e a discriminação estejam subentendidos ou se refira à raça, mesmo que essas palavras não sejam manifestamente ditas.

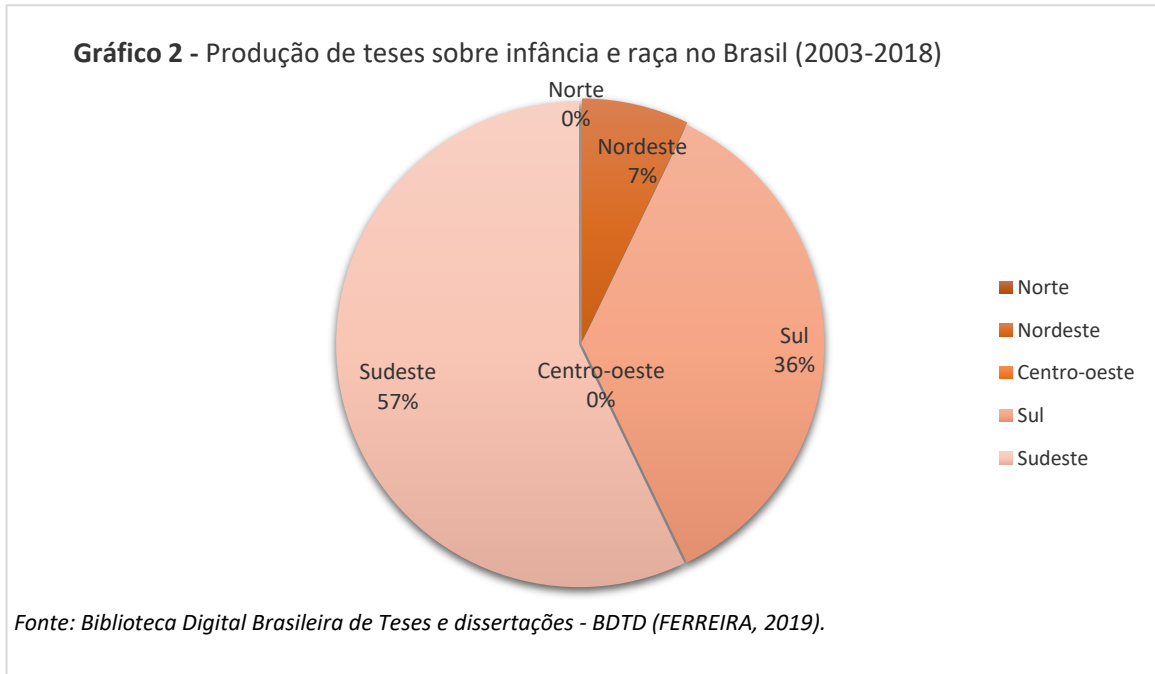
Nesse sentido, é necessário ficar atento aos novos aspectos do racismo como quando se utiliza o conceito de etnia em vez de usar raça como justificativa para se referir as diferenças culturais e identitárias reduzindo a luta contra a barbárie (TRINIDAD, 2011).

A pesquisadora acompanhou a rotina das crianças entre quatro e cinco anos matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no Butatã, zona oeste da cidade de São Paulo. Utilizou-se de uma abordagem etnográfica de pesquisa associada a observação participante, o estudo evidenciou que os papéis sociais masculinos e femininos estão demarcados no cotidiano das crianças e aponta a forte tendência de se reproduzir as questões de gênero presentes na sociedade.

Maria Batista Lima (2006) voltou o seu olhar para as ações em três campos temáticos para situar o seu objeto de pesquisa: a infância, a identidade afrodescendentes e as práticas no cotidiano escolar. A pesquisa privilegiou as interações das crianças entre si e destas com os adultos em uma escola pública em Duque de Caxias, RJ; a escola atende as crianças da educação infantil aos primeiros três anos do ensino fundamental. O fio condutor do trabalho foi as concepções de infância e de identidades étnicas no cotidiano escolar a partir de uma abordagem sócio histórica. Os dados evidenciaram a relevância dos artefatos pedagógicos como cartazes, murais, atividades em classe, gravuras, livros, vídeos e oficinas com foco na diversidade provocam reflexões positivas, contribuem para a mediação de conflitos e potencializam o diálogo com as crianças.

O gráfico 2, na página seguinte, apresenta as teses distribuídas pelas regiões brasileiras. Não foi possível encontrar teses publicadas que nas regiões Norte e Centro-oeste a luz dos descritores selecionados. No caso da região norte, certamente, se os descritores envolvessem indígenas e ribeirinhos, por exemplo, contemplariam outras infâncias. E a região

centro-oeste ainda não tem tradição nos estudos sobre a infância com a interseção nas questões raciais embora haja grupos de pesquisa que se dediquem aos movimentos sociais e a diversidade, como é possível observar no gráfico 3, que aponta a presença de produção de dissertações nessas regiões.



Apenas uma tese foi publicada na região Nordeste, o estudo de Adelaide Dias (2015) investigou as práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Recife, pautou-se no direito à diferença na perspectiva intercultural (CANDAUI, 2005; MCLAREN, 2000), e evidenciou o compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais com os adultos. A questão de gênero atravessa as relações étnico-raciais na escola investigada, o corpo e o cabelo mobilizaram, especialmente, as meninas. A autora observou que o corpo de menino e negro também tem pouca visibilidade e cuidados.

Foram encontrados 5 trabalhos na região Sul. O estudo de Nara Rocha (2015) investigou as relações étnico-raciais a partir da perspectiva das culturas infantis no contexto da educação infantil. Adotou-se os Estudos Culturais, Estudos Pós-coloniais e as Epistemologias do Sul, a Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-cultural. Trata-se de um estudo de caso etnográfico em uma escola particular do jardim de infância e ensino fundamental em Fortaleza – CE. A cultura de pares favoreceu a compreensão da dinâmica de seus grupos diante das questões de gênero e a presença de deficiência. A pesquisa evidenciou que a identidade étnico-racial foi neutralizada pela escola, marcada pela invisibilidade seletiva das crianças

negras. E concluiu-se que as crianças apresentaram uma identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra.

Correia (2017) e Amaral (2003) também apresentaram uma abordagem etnográfica, enquanto Gizzo (2011) e Souza (2016) optaram por uma abordagem qualitativa de pesquisa, ambas as pesquisas elegeram Foucault como referencial teórico numa perspectiva pós-estruturalista de análise. Gizzo refletiu sobre o corpo negro e o padrão de beleza desejado pelas crianças e quanto Souza trouxe a invisibilidade das crianças negras para o debate.

A região Sudeste destacou-se com 8 trabalhos, Lima (2006) teve Sonia Kramer como sua orientadora, seu estudo explorou os artefatos culturais nas escolas infantis; enquanto Aretusa Rosa (2018), ao estudar o grupo de professores na educação das relações étnico-raciais dos bebês, foi orientada por Vera Vasconcellos, dois nomes significativos para a Educação Infantil, já Marlene Araújo (2015) se debruçou sobre as políticas públicas para compreender a diversidade étnico-racial a partir dos adultos e contou com ninguém menos que Nilma Lino Gomes como sua orientadora, uma referência expressiva para a educação das relações étnico-raciais.

Trinidad (2011) valorizou a abordagem etnográfica para investigar as crianças. Minha pesquisa dialoga com suas reflexões sobre a educação infantil. Já Oliveira (2017) optou por uma abordagem multiculturalista, enquanto Dias (2007) trouxe Bourdieu como ponto de partida para sua reflexão contemporânea. E Monteiro (2010) preferiu uma reflexão filosófica para pensar uma educação antirracistas, ambas deram ênfase à formação de professores.

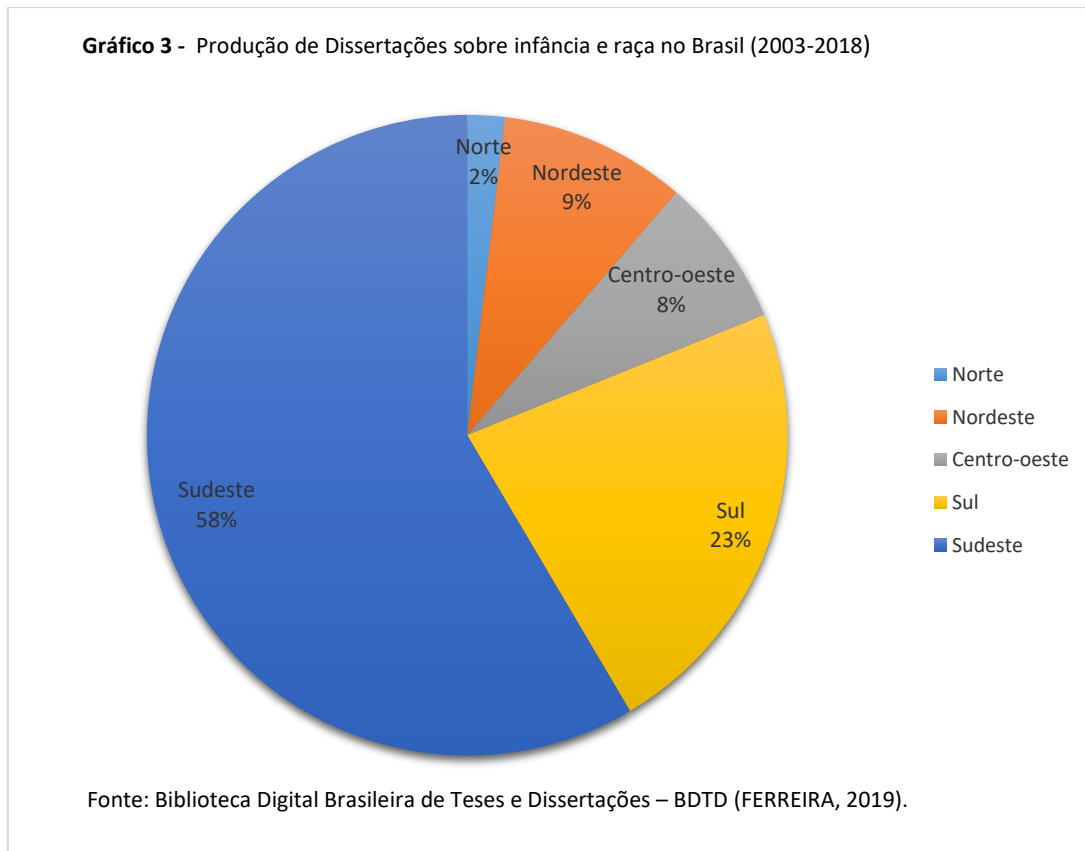
2.2. A produção de conhecimento acadêmico a partir das dissertações

Para analisar as dissertações encontradas, optei por agrupar os trabalhos em regiões, como se observa no gráfico 3, na página a seguir. O eixo Sul-Sudeste vem se destacando com suas produções científicas, juntas representam 81% das pesquisas no país. Não obstante, as demais regiões representam 19% dos trabalhos.

2.2.1. Entre narrativas e identidades

Embora a pesquisa não tenha encontrado nenhuma tese na região Norte que dialogasse com a minha pesquisa, como foi possível observar no gráfico 2, em relação às dissertações, encontramos 2% dos trabalhos nessa região indicando que a produção de conhecimento na

região Norte está apenas começando e que há uma demanda crescente por pesquisas que investiguem as relações étnico-raciais na infância.



Há 8% da produção científica na região Centro-oeste, um avanço significativo se considerar que também não encontrei teses nessa região no mesmo período investigado. Já na região Norte, também registrei um avanço interessante, não havia teses publicadas, mas encontrei 2% em dissertações. Agora no eixo Sul-Sudeste a produção de conhecimento é mais intensa, com a predominância da região Sudeste (58%) em relação ao Sul (23%). Evidentemente, o eixo Sul-Sudeste possui maior quantidade de programas de mestrados se comparados com o eixo norte-nordeste, por exemplo.

Encontrei apenas uma dissertação na região Norte. Veja a tabela 2:

Tabela 2 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Norte (2003-2018)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS- CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|----------------------------|--|--------------------------------|-------------|---|------|------------------------|
| 1 | COSTA, Regiane de Assunção | A criança negra: as representações sociais de professores de Educação infantil | Tânia Regina Lobato dos Santos | UEPA | Representações Sociais. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Criança Negra. | 2013 | Representações sociais |

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (FERREIRA, 2019).

O estudo de Regiane Costa (2013) investigou as representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001) de quatro professoras de educação infantil em relação a um grupo de

15 crianças entre 4-5 anos em uma unidade de educação infantil municipal em Belém, Pará. A autora apoiou-se nos pressupostos do multiculturalismo crítico/intercultural (MCLAREN, 1997; CANDAU, 2008) para compreender a diversidade racial, bem como nos estudos sobre as relações raciais no contexto escolar de Rosenberg (1998) e Cavalleiro (2001; 2007).

As observações e entrevistas semiestruturadas revelaram que os conflitos que as professoras enfrentam no processo de socialização das crianças no ambiente escolar, está ancorada nos aspectos biologizantes, sociais e estéticos. Estas representações silenciam e naturalizam as diferenças, contribuindo para a manutenção das desigualdades e a exclusão das crianças negras. Recomenda que as práticas escolares estejam pautadas “pelo diálogo, negociação, reconhecimento e respeito à diversidade racial na escola, a partir de uma prática pedagógica transformadora, inclusiva e libertadora contribuindo, deste modo, para a efetivação de uma sociedade intercultural” (COSTA, 2013, p. 176).

Já na região Centro-oeste foram encontradas quatro dissertações que abordaram as questões raciais na infância. O estudo de Marcella Silva (2010) evidenciou que as crianças aprendem os modos de pensar em agir racistas em diversos contextos culturais em que estejam inseridas, considerando que há uma aprendizagem cultural do racismo que interfere na interação das meninas do 1º segmento do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal, Brasília. Foram realizadas seis sessões lúdicas, três delas foram gravadas em vídeo. As sessões ocorreram em dois grupos com quatro crianças, meninas negras e não negras, pré-adolescentes, a partir de um roteiro semiestruturado.

O percurso metodológico proposto pela autora priorizou a análise do discurso e o referencial. Fundamentou-se nas teorias: sociocultural construtivista (MADUREIRA & BRANCO, 2005; VIGOTSKI, 1984), *self* dialógico (HERMANS, 2001), das identidades sociais (HALL, 2006) e da antropologia cultural (MUNANGA, 1999) que ofereceram o aporte necessário para compreender a formação do racismo no contexto brasileiro. Chamou-me a atenção a teoria do *Self* dialógico, de acordo com Hermans, essa teoria representa um conjunto composto por múltiplas posições de *Eu* que, dinamicamente, interagem como outros atores sociais (SILVA, 2010, p. 20). Ou seja, a autora está ancorada na psicologia para observar os pequenos e também se apoia em Bakhtin, como teórico dos processos dialógicos com a intensão de compreender a polifonia das vozes presente na interação entre as crianças.

A pesquisadora e psicóloga conclui que as meninas investigadas apresentam um posicionamento de *self* ‘sou morena’ para se contrapor a negritude, usado como uma estratégia afetiva “para escapar do sofrimento da discriminação, impede a emergência da identidade negra

calcada em aspectos positivos como, por exemplo, o aspecto da resistência à opressão” (SILVA, 2010, p. 195). A pesquisa acena para possibilidade de desdobramentos em nível de doutorado desse estudo para estimular uma possível intervenção entre as meninas, visto que a limitação da escolha metodológica não incluiu a possibilidade de intervenção. E embora, a autora tenha entrevistado grupos de meninas, a abordagem não apresentou um referencial expressivo sobre gênero.

Agora veja a tabela 3, ela indica que Universidade Nacional de Brasília (UNB) destaca-se na produção de conhecimento sobre as questões raciais na infância nesta região.

Tabela 3 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Centro-oeste (2003-2018)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS-CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|--|---|---|-------------|---|------|--|
| 1 | SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da | Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças | Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco | UNB | Negritude, raça, preconceito, relações étnico-raciais, desenvolvimento do self, meninas negras | 2010 | Entrevista, análise do discurso |
| 2 | ALMEIDA, Dalva Martins de. | A menina negra diante do espelho | Cintia Carla Moreira Schwantes | UNB | Literatura Infantil. Estudos Culturais. Visibilidade. Representação. | 2015 | Análise comparativa; Estudos culturais, gênero e raça |
| 3 | ALVARENGA, Hilda Maria de | Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis | Danilo Rabelo | UFG | Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Prática Pedagógica; Ensino | 2015 | Análise de documentos, observações, entrevistas semiestruturadas e questionários |
| 4 | OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz | A infância nos romances afro-brasileiros de Conceição Evaristo | Anderson Luís Nunes da Mata | UNB | Representação, literatura afro-brasileira, infância. Ponciá Vicêncio. Becos da Memória, Conceição Evaristo. | 2015 | Práticas de espaço; Análise literária |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (Ferreira, 2019).

Outra dissertação mais interessante investigou as múltiplas formas de representação da menina negra através das obras da literatura infantil contemporânea. A pesquisa Dalva Almeida (2015) realizou uma análise comparativa entre quatro livros: *O Espelho Dourado* (2003) e *Histórias da Preta* (2005) de Heloísa Pires Lima; *Betina* (2009), de Nilma Lino Gomes; e *As Tranças de Bintou* (2005), de Sylviane Diouf, para revelar o protagonismo de meninas negras e se contrapor ao racismo. A pesquisa recorreu aos Estudos Culturais, de gênero, classe social e etnia, a partir de uma abordagem pós-estruturalista dialogando com Homi K. Bhabha (2010) para compreender os discursos sobre diferença e identidade.

A autora reconhece o livro infantil com protagonistas negras como artefato cultural para a construção do pertencimento étnico-racial e dialoga com o conceito de tática de Certeau (2014) para interpretar a obra *Betina* (2009), primeiro trabalho ficcional de Nilma Lino Gomes traz a memória afetiva de sua avó que cuidava de seu cabelo crespo com muito cuidado e passa seu conhecimento ancestral da arte de trançar e *Betina*, cresce e continua a arte do trançado em seu próprio salão de beleza.

A antropóloga Heloisa Pires Lima valoriza a cultura negra através da construção da identidade de crianças e adolescentes. O *espelho dourado* (2003), se passa no ano 700 depois de Cristo, em Gana. A narrativa apresenta Nyame, divindade que provocou o nascimento do universo. Trata-se de um *itan* (história africana) que revela a mitologia africana através da literatura infantil. E *Histórias da preta* (1998) traz uma reflexão infanto-juvenil sobre a vinda do povo escravizado para o Brasil e conta histórias da mitologia africana para brasileiros. O texto literário relaciona-se com os estudos de Hall (2006) ao discutir a construção da identidade presente nas memórias coletivas de Preta e dos povos africanos.

Em *As Tranças de Bintou* (2005), a autora, professora e historiadora conta o rito de passagem da menina Bintou que queria ter cabelos longos. Um livro infantil que discute o cuidado com os cabelos, trazendo elementos da cultura africana e dos contos de fadas clássicos e contemporâneos. A autora conclui que a literatura infantil contemporânea é um espaço legítimo para a representação das meninas negras, enquanto espaço de construção social. O pai de Sylviane Diouf era senegalês e sua mãe, francesa, suas histórias revelam a aproximação com sua ancestralidade e o mundo contemporâneo presente na sua história de vida.

O estudo de Hilda Alvarenga (2015) investigou a identidade das professoras e suas práticas referentes à educação para as relações étnico-raciais das crianças na perspectiva dos direitos humanos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Goiânia, Goiás. As principais referências teóricas priorizam os estudos de Gomes (2003), Munanga (1999) e Petronilha Silva (2008) para sustentar a discussão étnico-racial. Candau (2012) a fez refletir sobre os direitos humanos e Rosemberg (2012), Kramer (2003) e Sarmiento (2003) sustentaram o debate sobre formação profissional.

A autora concluiu que o capital cultural da família, sua própria trajetória escolar e profissional, as orientações religiosas e seus pertencimentos étnicos são elementos constitutivos das identidades profissionais. A pesquisa apresentou pressupostos de estudo de caso e elementos de representações sociais de maneira bem sucinta. A pesquisa privilegiou os encontros temáticos com as professoras e, observou a partir das rodas de conversa que os temas não se efetivaram em práticas com as crianças, mas ficou o compromisso para o próximo ano letivo. Os professores investigados reconheceram que já presenciaram situações de discriminação e preconceito envolvendo as crianças negras diante das desigualdades sociais e econômicas, entretanto, afirmam que há um processo de transformação dessa realidade por meio de suas práxis (MARX, 1977), através de mudanças na reelaboração da ação pedagógica na relação com as crianças.

A leitura dessa dissertação evidenciou alguns pontos de tensão no grupo, principalmente em reconhecer a questão étnico-racial como uma demanda das crianças e, evidentemente, como demanda de formação continuada e desenvolvimento profissional do próprio grupo, a sutileza das conclusões apontam para as dificuldades de implementação da Lei 10.639/03 no contexto escolar “como instrumentos para a luta e a militância política em favor das minorias e para a defesa do respeito à diversidade” (ALVARENGA, 2015, p. 134).

O olhar investigativo de Maria Aparecida Oliveira (2015) parte do pressuposto de que as crianças negras raramente são retratadas na literatura brasileira e ocupam um lugar periférico na tradição literária. Sua pesquisa interpretou a representação da infância de crianças negras presentes nos romances afro-brasileiros contemporâneos *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006) de Conceição Evaristo. Nesses romances constatou-se que as crianças negras possuem a sua representatividade legitimada. A pesquisa evidencia o caráter político e estético, considerando as evidências de autorrepresentação da infância por parte da escritora negra ao criar atores históricos que reagem às tensões, criam conflitos e estratégias de resistência às opressões vivenciadas. Ponciá Vicêncio narra a trajetória de vida de uma mulher negra desde a sua infância. A narrativa em terceira pessoa, a infância da menina negra e traz reflexões sobre ancestralidade, classe e gênero.

Becos de memória traduz os muitos personagens e sentimentos e enfrentamentos no cotidiano, entre eles, o preconceito, a fome e a miséria. Conceição Evaristo discute com delicadeza a infância das crianças negras. Oliveira (2015) recorre a Bourdieu (1996) para analisar as dinâmicas de visibilidade e legitimação da escritora no campo literário em meio a relação de poder da elite detentora do capital que tem determinado as regras do texto literário. Nesse sentido, Conceição Evaristo distingue-se “tanto por sua origem social e sua trajetória quanto por seu estilo de vida e suas afinidades literárias” (BOURDIEU, 1996, p. 249) apresentando uma outra estética à narrativa literária. A autora defende a literatura negra como um sistema de sentidos de “obras peculiares desta ou daquela fase, deste ou daquele gênero”. Ou seja, “sistema aberto, em movimento, diferenciado; às vezes também contraditório, que se desenvolve e recria” (IANNI, 2011, p. 184) com emoção e estética diferentes possibilidades de perceber-se nas narrativas entre as meninas negras como protagonistas de suas próprias histórias.

2.2.2. Era uma vez... Práticas lúdicas nordestinas

Encontrei 5 dissertações, o equivalente a 9% da produção de dissertações no Brasil com a temática infância e raça (gráfico 3). Se comparados ao gráfico 2, a região Nordeste registrou 7% em relação a produção de teses com a mesma temática, evidencia-se uma produção significativa para o campo da infância. Destaca-se na região Nordeste os estudos sobre políticas públicas e a pesquisa com crianças. Observe a tabela 4:

Tabela 4 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Nordeste (2003-2018)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS- CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|---------------------------|---|---------------------------------|-------------|---|------|---|
| 1 | CABRAL, Marcelle Arruda | Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas | Fatima Vasconcelos | UFC | Políticas lúdicas, relações étnico-raciais, Educação Infantil | 2007 | Etnografia com procedimentos de intervenção |
| 2 | SANTOS, Marta Alencar dos | Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais | José Albertino Carvalho Lordêlo | UFBA | Educação Infantil, Relações Raciais, Políticas Públicas, Gestão | 2008 | Entrevistas semiestruturadas e análise de documentos |
| 3 | Doria, Andréa dos Santos. | Era uma vez... contos de fadas e identidade étnica na infância | Dalila Xavier de França | UFS | Identidade étnica, contos de fadas; crianças brancas, não brancas e quilombolas. | 2015 | Pesquisa quantitativa e qualitativa e entrevistas |
| 4 | MENDES, Marília Silva | A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife | Pompéia Villachan-Lyra | UFRP | Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Identidade racial | 2016 | Investigação os desenhos infantis, as notas de campo, a videografia e a análise microgenética |
| 5 | IVAZAKI, Ana Claudia Dias | Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores | Patrícia Cristina Aragão | UEPB | Formação de professores. Educação Infantil, Capoeira. Educação Étnico-racial. Cultura afro-brasileira. Prática docente. | 2018 | Pesquisa-ação |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (FERREIRA, 2019).

Era uma vez... contos de fada e identidade étnica na infância, assim se intitula a dissertação de Andrea Dória (2015) que traz Giddens (1994) para discutir a circularidade de informações que transmite valores de condutas sociais. A pesquisa analisou a influência dos contos de fadas na identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. A primeira fase da pesquisa verificou o perfil racial das crianças de 6 a 10 anos.

Na segunda fase, um grupo de crianças participou da audição dos contos como modelos negros em comparação com as crianças que ouviram o conto com modelos brancos. Fulvia Rosemberg (2003) critica o silenciamento ou a ausência da representação de personagens negros na literatura infantil, enquanto reflexo do preconceito e exclusão presente na sociedade, os personagens negros estavam em papéis subalternos, marginalizados e em desvantagem sociocultural e econômica em relação aos personagens brancos. E as histórias sempre apresentavam uma narrativa hegemônica e europeia. Não por acaso, prevaleceram às imagens depreciativas das crianças negras e cheias de estereótipos na literatura infantil.

Doria (2015) recorre à Psicologia Social para promover a discussão sobre raça, gênero e os estenótipos vinculados às produções literárias para desnaturalizar os papéis destinados ao povo negro e a mulher nos contos infantis. Doria também destaca a existência do duplo preconceito em ser criança negra e quilombola, mas não discute com profundidade a questão

quilombola. A pesquisa concluiu que os contos de fadas com modelos negros influenciam positivamente a identidade racial das crianças quilombolas e não brancas.

O estudo de Marcelle Cabral (2007) refletiu sobre as práticas lúdicas na elaboração dos referenciais identitários étnico-raciais em crianças da Educação Infantil. A pesquisa de cunho etnográfico recorreu aos Estudos Culturais (Hall, 2006) numa abordagem sócio histórica (VIGOTSKI, 1984) com procedimentos de intervenção com crianças com cinco anos em média, matriculadas em uma escola pública municipal que atende inclusive o ensino fundamental, localizada no entorno do Planalto Pici em Fortaleza, Ceará.

A pesquisa evidenciou o fenótipo como fator determinante na exclusão e silenciamento das crianças negras, mas duas crianças negras atuaram de forma positiva em papéis de liderança e resistência. A autora conclui que as práticas lúdicas dirigidas (brinquedos, fantoches e livros), especialmente as contações de histórias, expressam ações positivas sobre as representações das personagens negras.

A pesquisa de Marta Santos (2008) investigou as políticas públicas de Educação Infantil (KRAMER, 2003a) à educação da primeira infância negra em Salvador, Bahia. A luz do pensamento pós-estruturalista (FOUCAULT, 1984, 1998, 2000). A pesquisa revelou, através da análise documental e entrevistas semiestruturadas que a política não é implementada de acordo com práticas de gestão adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Salvador. Apesar de o município possuir um documento norteador intitulado “Políticas e Diretrizes para o Desenvolvimento Infantil Integral e Integrado”, elaborado em 2004, fruto de seminários envolvendo os diferentes atores sociais do município. E o que se traduz na narrativa de uma das professoras entrevistadas do Fórum Baiano de Educação Infantil – FBEI:

A implementação, não depende só de quem está na escola, depende das condições que a própria Secretaria vai dar *pra* isso. Então, às vezes, constrói o documento, que é interessante, mas não tem a infraestrutura necessária para ter a implementação (SANTOS, 2008, p. 107).

O desafio de dar materialidade à letra fria dos documentos oficiais exige uma ação integrada entre a escola e as coordenações da secretaria de educação que atual em rede, ou deveriam atuar como uma rede municipal com a capilaridade necessária para envolver a gestão escolar no processo de implementação das questões étnico-raciais. O estudo recomenda que se considere os aspectos raciais na formulação e implementação de políticas públicas à primeira infância.

Maria Mendes (2016) observou os desenhos das crianças entre cinco e seis anos de instituições de educação infantil da prefeitura da cidade do Recife, Pernambuco. Para interpretar as narrativas das crianças a autora recorreu à teoria de Wallon e os estudos de Munanga (1999) e Da Matta (1981), como base no conceito de personalismo (WALLON, 1986) voltado para as relações étnico-raciais. Foram 6 sessões de filmagens envolvendo o momento de brincadeira livre, atividade dirigida e contação de histórias.

Os achados da pesquisa evidenciaram que as crianças utilizam as características fenotípicas individuais e categorias como branco, negro e moreno. A identidade racial negra estava cheia de sentidos, permeada por sentimentos negativos que envolviam angústia, agressividade e constrangimento. Evidenciou-se ainda a preferência da identidade racial branca como tônica das situações vivenciadas.

E finalizamos a região Nordeste com a capoeira, patrimônio cultural imaterial, o estudo acompanhou as ações pedagógicas dos 10 professores de Educação Infantil e 2 professores de capoeira em processo de formação continuada, envolvendo a atividade de capoeira enquanto elemento da cultura afro-brasileira (GOMES, 2005; ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2006) em uma Creche e Pré-escola Municipal Profa. Alcides Cartaxo Loureiro em Campina Grande, Pernambuco.

A pesquisa de Simone Vanzuita (2008) investigou e assumiu características de pesquisa-ação (SEVERINO, 2002) articulada com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O estudo trouxe reflexões epistemológicas sobre a capoeira na/da Educação Infantil. Para a autora, a capoeira na escola, apesar das suas contribuições socioculturais, não interage numa perspectiva transdisciplinar. Enquanto a capoeira da escola é ressignificada, dialoga com os saberes escolares, a partir dos referenciais educacionais sem perder as suas especificidades (SILVA & HEINE, 2008). A pesquisa concluiu que as observações das práticas docentes reconhecem apenas a capoeira na Educação Infantil.

As pesquisas nordestinas demonstram que tanto as políticas públicas quanto os processos de formação continuada docente precisam avançar, o desafio é dialogar com os professores e professoras sensíveis às questões étnico-raciais para se potencializar as manifestações culturais afro-brasileiras. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer a Educação Infantil como um campo de decisão e implementação de políticas públicas que reafirmem as crianças como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, os contos infantis, os desenhos, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas precisam privilegiar o protagonismo das crianças negras.

2.2.3. Entre os silenciamentos e a Pedagogia da racialização

Fiquei tentado a começar esta análise pelas epistemologias do Sul, visto que precisamos aprender que existe o Sul e aprender a buscar outras perspectivas, aprendo a partir do Sul e com o Sul como já afirmou Boaventura de Sousa Santos (1995), mas seus pressupostos teóricos, se vistos como uma metáfora não se aplicaria ao contexto da prática, a priori, esta região é marcada pelos silenciamentos e pela pedagogia da racialização.

A região Sul possui 23% da produção de conhecimento com a temática raça e infância, de acordo com o gráfico 3. Encontramos 12 dissertações nessa região, como é possível observar a seguir (tabela 5). Destaca-se orientação da profa. Eloisa Rocha, professora aposentada da UFSC pela sua contribuição teórica para o campo da infância e da educação infantil.

Tabela 5 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sul (2003-2018)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS- CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|-----------------------------------|--|----------------------------------|-------------|--|------|--|
| 1 | SILVA, Cristiane Irinea | O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis | Eloísa Acires Candal Rocha | UFSC | Crianças Negras. Educação Infantil. Acesso. | 2007 | Pesquisa documental e entrevistas não-estruturadas |
| 2 | SOUZA, Fernanda Morais | Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças | Leni Vieira Dornelles | UFRGS | Infância, Bonecas, Bonecos, Discurso Corpo, Raça, Gênero | 2009 | Pesquisa qualitativa |
| 3 | OLIVEIRA, Veridiane | Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil | Paulo Vinicius Baptista Silva | UFPR | Literatura infantil, estratégias ideológicas, PNBE. | 2010 | Hermenêutica da Profundidade |
| 4 | BISCHOFF, Daniela | Minha cor e a cor do outro: qual é a cor dessa mistura? | Leni Vieira Dornelles | UFRGS | Infâncias, pesquisas com crianças, literatura infantil afro-brasileira, diferenças | 2013 | Pesquisa com crianças |
| 5 | CARVALHO, Thaís | Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis | Paulo Vinicius Baptista da Silva | UFP | Políticas de promoção de igualdade racial. Educação infantil. Políticas educacionais. Relações étnico-raciais. Gestão Educacional. | 2013 | Ciclo de política |
| 6 | GAUDIO, Eduarda Sousa | Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero | Eloísa Acires Candal Rocha | UFSC | Educação Infantil, Relações sociais. Dimensão Étnico- racial. Dimensão Corporal. Relações de Gênero | | Estudo de caso |
| 7 | VANZUITA, Simone | Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil | João Josué da Silva Filho | UFSC | Educação infantil, lei 10639, planejamento e prática pedagógica, relações étnico-raciais | 2013 | Estudo de caso |
| 8 | MACHADO, Lilians Marisa Rodrigues | Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da educação infantil | Iara Tatiana Bonin | ULBRA | Estudos Culturais, Pesquisa com Criança, Relações étnico-raciais, Pedagogias da racialização, Educação Infantil | 2014 | Pesquisa com crianças |
| 9 | ROSA, Daniele Cristina | A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil | Joe Garcia | UTP | Educação. Educação Infantil. Identidade. Relações Raciais | 2014 | Análise de conteúdo |
| 10 | MORENO, Jenny Lorena Bohorquez | O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola | Maria Renata Alonso Mota | FURG | O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola | 2015 | Análise documental |
| 11 | FREITAS, Priscila Cristina | A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos | Joana Célia dos Passos | UFSC | Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Documentos normativos. Projeto político pedagógico | 2016 | Análise documental |
| 12 | SANTOS, Ivana Beatriz | Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras | Ivana Beatriz dos Santos | UNESC | Identidades, infância, literatura infantil, relações étnico-raciais. | 2017 | Pesquisa com crianças e espaços de narrativas |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (FERREIRA, 2019).

O acesso das crianças negras na educação Infantil é fruto da pesquisa de mestrado de Cristina Silva (2007) junto à rede municipal de Florianópolis. Seu estudo analisou se as crianças negras sofrem exclusão no processo de admissão no sistema público de ensino. A análise documental evidenciou que os principais excluídos são as crianças cujos pais estão desempregados e, portanto, não conseguem comprovação de renda, ou aquelas famílias que não têm comprovantes de residência. Prevalece o atendimento aos filhos e filhas de mães trabalhadoras, as crianças enquanto sujeitos de direitos (Sarmiento, 2004). Embora não haja dados que evidencie a exclusão do acesso das crianças negras, as entrevistas às famílias apontam que há situações de constrangimentos e hesitação envolvendo as relações raciais.

Fernanda Souza (2010) apresentou às crianças bonecos (Brougère, 2004) com “corpos diferentes” para entender como as crianças observam os conceitos de corpo, raça e gênero. A autora se deteve aos autores pós-estruturalistas (Foucault, 1984) e dos Estudos Culturais (Hall, 2006) para interpretar os modos de ser e pensar do sujeito infantil.

Foram realizados cinco encontros com as crianças, os encontros em pequenos grupos foram mais produtivos em duas escolas estaduais da região metropolitana de Porto Alegre que atendem da educação infantil ao ensino médio. 38 crianças entre cinco e seis anos foram convidadas para participar das oficinas.

Os enunciados que surgiram nas brincadeiras e conversas contribuíram para analisar como se constitui e se produz as infâncias. Vale destacar que a autora é uma colecionadora de bonecas, enquanto artefatos culturais (KRAMER, 2002) mesmo com o acervo pequeno, a pesquisadora recorreu às imagens variadas de bonecas que potencializou a classificação das crianças.

Verediane Oliveira (2010) analisou as estratégias ideológicas presentes no acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) destinada à educação infantil (CAVALLEIRO, 2007). Para interpretar esses dados, a autora recorreu à Hermenêutica da Profundidade (THOMPSON, 2002), o sistema permite interpretar as relações assimétricas de poder. A análise sócio histórica favoreceu o levantamento das obras de literatura infanto-juvenil e suas relações raciais. A interpretação dos dados constatou que há, embora com baixa frequência, representações positivas de personagens negros como protagonistas de suas narrativas. Entretanto, os personagens brancos são bem mais retratados.

A literatura infantil com temáticas afro-brasileiras, qualifica, problematiza e favorece a discussão de conceitos sobre as diferenças raciais entre as crianças de uma escola pública do

âmbito municipal. O trabalho optou por uma abordagem pós-estruturalista (SARMENTO, 2009) e a metodologia de pesquisa com crianças. Daniela Bischoff (2010) buscou na literatura infantil afro-brasileira a possibilidade de vê-se enquanto branco, negro, mestiço, mulato, etc. A literatura também contribuiu para que as crianças refletissem sobre as histórias familiares e nas relações entre os pares. A autora sugere diferentes classificações para a cor da pele entre eles o mulato e o mestiço, mas não traz uma reflexão consistente sobre mestiçagem, tão pouco justifica a escolha por esta classificação.

O foco da pesquisa de Thais Carvalho (2013) foi analisar a política de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil em Florianópolis, Santa Catarina. A investigação privilegiou o Ciclo de Políticas (BALL, 2001) para interpretar os contextos de influência, da produção de texto e da prática das diretoras das unidades de educação infantil.

A pesquisa observou que as políticas de promoção da igualdade racial foram implementadas em Florianópolis através de encontros de formação continuada, mas entre avanços e enfrentamentos, ainda há demandas de resistência, especialmente, “ênfatizando a importância da inserção dessas políticas nas propostas, projetos e programas do sistema de ensino e das unidades de educação infantil de forma consistente e comprometida” (CARVALHO, 2013, p. 221-222).

Eduarda Gaudio (2013) estudou as relações sociais entre crianças e com adultos considerando as diferenças étnico-raciais em uma unidade de Educação infantil da rede municipal de São José, Santa Catarina. A base de suas reflexões ancorou-se nos Estudos Sociais da Infância (CORSARO, 2005) para dar visibilidade às crianças e às suas relações étnico-raciais.

A pesquisa acompanhou a rotina de um grupo de crianças entre quatro e cinco anos oriundas de classes populares e com dificuldades socioeconômicas e utilizou elementos peculiares de cunho etnográfico e conversas informais com os profissionais da rede municipal. A análise observou uma ordem institucional que se pretende organizar as ações das crianças através do controle dos espaços e tempos.

Mas as crianças demonstraram-se capazes de transgredir as regras institucionais a partir de um conhecimento minucioso do funcionamento dos tempos e espaços escolares. A pesquisadora observou que “apenas um boneco negro na sala é insuficiente para que as crianças possam identificar-se e valorizar as diferenças étnico-raciais existentes no grupo” (GAUDIO, 2013, p. 174) e identificou a dimensão corporal (LE BRETON, 2009) e as relações de gênero

(FARIA, 2006) associadas às diferenças étnico-raciais, as narrativas, brincadeiras gestos e movimentos, assim como a cor da pele, cabelo, forma e estatura do corpo e gênero permeiam as relações de aceitação, aproximação e negação da participação entre as ações efetivas entre meninos e meninas do grupo.

Simone Vanzuita (2003) acompanhou durante seis meses o estudo de caso em uma instituição de educação infantil com atendimento de 0-5 anos. A questão orientadora da pesquisa investigou as práticas no cotidiano escolar em relação às crianças-criança e adultos.

A escuta das crianças foi interpretada, a partir de seus desenhos e narrativas, enquanto, agentes sociais e produtoras de cultura e suas histórias (KUHLMANN Jr., 1998), especialmente, a infância das crianças negras diante das demandas da modernidade. As professoras demonstraram contradições entre suas práticas e entrevistas, assumindo em suas declarações a possibilidades de implementação da Lei 10.639/03. Enquanto as crianças demonstram e apresentaram manifestações de preconceito construídos em contextos escolares e não escolares.

Liliane Machado (2014) partiu dos Estudos Culturais (HALL, 1997) com foco na produção e negociação de significados para acompanhar 14 crianças de uma escola municipal da cidade de Alvorada, Rio Grande do Sul. As crianças se reuniram em oito encontros para apreciar as imagens, filmes de animação, literatura infantil, outros artefatos que serviram para contextualizar e suas narrativas sobre branquidade (GOMES, 2006) e ampliar a visibilidade às identidades e os modos se construir a pertença social. “Na primeira atividade proposta (com o DVD, o livro e a personagem de “Bruna e galinha de Angola”) as crianças não perceberam que os personagens principais eram negros” (MACHADO, 2014, p. 137). É impressionante observar que as crianças brancas não perceberam que os personagens principais eram negros!

A pesquisa evidenciou que as pedagogias da racialização (KAERCHER, 2010) são produzidas na cultura e fomentadas na escola através das mídias, cinema, literatura e outros materiais que circulam no cotidiano das crianças, estes produzem significados, evidenciando marcadores de cor/raça aos sujeitos. As crianças negociam os sentidos de negritude e branquidade (GOMES, 2006) em contextos depreciativos ou valorativos não apenas em relação à racialização, mas os lugares sociais de gênero com atributos negros e femininos ao estabelecerem limites e possibilidades de protagonismo.

Os conceitos de identidade Hall (2009, 2001), e identidade racial foram abordados na pesquisa com um grupo de professoras de Educação Infantil do município de Curitiba, Paraná.

Daniele Rosa (2014) considerou o ponto de vista das professoras sobre a construção da identidade racial entre crianças negras (ROSEMBERG, 2005).

Para interpretar os saberes das professoras utilizou-se o método de Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011) que definiram as seguintes categorias, a partir das falas das entrevistadas: *respeito afetivo, tratamento igualitário e práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização*. A pesquisa aponta que o respeito afetivo na educação infantil potencializa a ação educativa e estimula a construção de identidades raciais.

As categorias elaboradas pela autora estão longe de expressar as demandas das crianças negras, como é possível perceber na narrativa de uma das professoras entrevistadas “como professora, não vejo diferença nenhuma... não admito que o tratamento seja diferenciado com algum tipo de discriminação” (ROSA, 2014, p. 79). Candau (2011) ao discutir a identidade racial, exige o reconhecimento da diferença cultural pois, nos permite perceber a criança e o seu olhar por outras perspectivas, ampliando as formas de pensar, brincar e de se relacionar com o mundo.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE para a educação infantil distribuídos em 2012 foi pesquisado por Jenny Moreno (2015) para analisar como o negro tem sido narrado nos livros de literatura infantil desse programa. A autora optou por uma abordagem pós-estruturalista (FOUCAULT, 1998) para utilizar os conceitos de identidade, diferença e raça.

O estudo examinou o acervo para identificar os personagens negros, os protagonistas, os silenciamentos e os discursos sobre a diversidade e diferença abordados nos livros do acervo. A pesquisa observou a pequena presença de personagens negros como protagonistas e reafirmou que ainda persistem os silenciamentos se comparados aos personagens brancos. A autora concluiu que os conceitos de diferença e diversidade foram tratados como sinônimos em parte significativa dos livros analisados. E que permanecem a lógica da universalização e homogeneização dos sujeitos em detrimento das especificidades históricas e culturais que os diferenciam. Curiosamente, a pesquisa de Rosa (2014) complementa a análise de Moreno (2015), parece-me que os professores internalizaram a lógica normativa e excludente presente nos livros destinados à educação infantil presentes no PNBE.

Já a dissertação de Priscila Freitas (2016) examinou os projetos políticos pedagógicos (VEIGA, 2002) das unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis localizadas no entorno do Morro da Cruz. A escolha considerou a presença da população,

majoritariamente, negra nessa região. A análise de conteúdos (BARDIN, 2011) priorizou os documentos oficiais que orientam a política nacional e municipal de Florianópolis para a educação infantil (SARMENTO, 2007) e para a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2012) e a análise dos projetos políticos pedagógicos (PPP) selecionados.

Verificou-se que os documentos oficiais reconhecem as questões raciais e a diversidade cultural, logo, apontam para o combate a qualquer tipo de discriminação e preconceito, além da relevância do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. Os PPP fazem referência às questões étnico-raciais, entretanto, poucos se demonstram propositivos, com ações e projetos pedagógicos que garantam as especificidades das crianças negras e da educação infantil.

Além da pesquisa documental foi necessário acompanhar a prática pedagógica para se observar se os PPP dialogam com a prática. A autora destacou a creche Morro da Queimada por desenvolver um “trabalho coletivo com as crianças com diferentes temas sobre as relações raciais, em que as crianças dão pistas para o desenvolvimento da prática” (FREITAS, 2016, p. 165).

A última dissertação da região Sul analisada foi a pesquisa com crianças (KREMER, 2002), especialmente, com seis meninas negras, de acordo com a declaração das famílias, matriculadas no 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Crisciúma, Santa Catarina. O trabalho investigativo envolveu as representações da cultura afro-brasileira nos livros de literatura infantil presentes na escola.

Ivana Santos (2017) explorou o Espaço de Narrativas (SILVEIRA, 2016) como metodologia de pesquisa em cinco encontros cada um deles com um dos livros do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE. Os livros escolhidos foram: “*Cabelo de Lelê*”, de Valéria Belém (2008); o livro “*Omo-Oba: histórias de princesas*”, de Kiusam de Oliveira (2009); o livro “*Ana e Ana*”, de Célia Cristina Silva (2007); “*Menina bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado (2005) e “*Iguais, mas diferentes*”, de Hardy Guedes (2013).

As crianças apresentaram as suas representações sobre racismo (TRINDADE, 1994) e suas identificações sobre a cor da pele, cabelo, corpo dos personagens dos livros. E demonstraram conhecimento acerca dos itans/livros infantis que abordam a cultura africana a partir de práticas religiosas (MORAIS, 2013). Convém destacar que autora não abordou especificamente as questões de gênero, mas reconheceu que estas atravessam as narrativas das meninas.

2.2.4. Pedagogias Antirracistas

E finalmente chegamos à região Sudeste, encontrei 31 dissertações, equivalente a 58% da produção de conhecimento sobre infância e raça no Brasil (Gráfico 3). Para viabilizar a leitura dos dados, organizei-os em três tabelas agrupando os trabalhos em intervalos de 5 anos. Mas veja a tabela 6, destacam-se as orientações das principais referências da Educação infantil: Anete Abramowicz e Maria Malta Campos e; Petronilha Silva no campo das relações étnico-raciais.

Fabiana Oliveira (2004) investigou as práticas educativas e a abordagem da questão racial na faixa etária entre zero a três anos de idade, com ênfase na criança negra (HALL, 2006; GILROY, 2001), o estudo de caso observou se essas práticas produzem e revelam a questão racial em uma creche da rede municipal de São Carlos, São Paulo. A autora se apoiou nos estudos de Foucault (1998) e Giles Deleuze (1992) para interpretar o tratamento das questões raciais na creche e foi evidente a “paparicação” das crianças brancas tidas como “preferidas”, enquanto as crianças negras estavam fora desses cuidados na maior parte do tempo.

Tabela 6 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sudeste (2003-2008)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS- CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|--------------------------------|--|---------------------------------------|-------------|--|------|-------------------------------------|
| 1 | OLIVEIRA, Fabiana de | Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de | Anete Abramowicz | UFSCAR | Educação Infantil, Crianças negras, Práticas educativas, creche | 2004 | Observação e entrevistas |
| 2 | ALGARVE, Valéria Aparecida | africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? | .Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | UFSCAR | Racismo, preconceito e discriminação, Africanidades | 2004 | Observação participante |
| 3 | SANTOS, Aretusa | Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios | Léa Stahlschmidt Pinto Silva | UFJF | Identidade negra, Educação infantil, Brincadeira, Faz de conta, Relações raciais | 2005 | Pesquisa qualitativa |
| 4 | OLIVEIRA, Waldete T. Farias | Trajetórias de mulheres negras na Educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e crianças | Marcos Cesar de Freitas | PUC-SP | Educação infantil, Creche, Mulheres Negras, História de vida | 2006 | História de vida |
| 5 | ROCHA, Leandra Jacinto Pereira | Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas | Maria Elena Viana de Souza | UNIRIO | Práticas antirracistas, educação infantil; sociopoética | 2008 | Sociopoética e o círculo de cultura |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (FERREIRA, 2019).

Valéria Algarve (2004) questionou em sua dissertação o cantinho de africanidades com a exposição de materiais permanentes como objetos, textos e outras produções das crianças. Várias atividades se desenvolveram ao longo do ano considerando a cultura e a história de África e na diáspora.

O estudo foi realizado em uma escola municipal em São Carlos, São Paulo. E observou que as crianças melhoraram sensivelmente o relacionamento, assim como as crianças negras fortaleceram a sua identidade (SILVA, 1998) e autoestima (GOMES, 2003), enquanto as crianças brancas compreenderam que existem outras culturas interessantes. Nesse sentido, o

cantinho de africanidades, desde com atividades que o enriqueça ao longo do ano, potencializa a educação das relações étnico-raciais.

As brincadeiras de faz de conta foi o contexto de investigação da dissertação de Aretusa Santos (2005) para compreender o processo de construção da identidade negra (OLIVEIRA, 1999) de duas crianças de seis anos, matriculadas em uma escola pública da cidade de Juiz de Fora. O estudo assumiu a perspectiva sócio histórica (VIGOTSKI, 1984) com análise enunciativa (BAKHTIN, 2002), microgenética e semiótica dos dados construídos.

As brincadeiras de faz de conta revelaram-se um espaço de construção de identidades múltiplas e com sentidos criativos, apesar de as crianças terem pouco tempo para brincadeiras livres porque é nesse entretempo que as crianças reconstróem aspectos significativos da realidade e que influenciam no processo subjetivo de construção de suas identidades.

As práticas antirracistas se destacam nas dissertações de Algarve (2004) e Rocha (2008) e Oliveira (2006). O cantinho de africanidades estimulou a produção de conhecimento sobre as questões étnico-raciais ao longo do ano, mas esta prática se aplica bem em uma escola de tempo integral onde a sala ficaria aos cuidados de um único grupo, a rigor as crianças em idade pré-escolar nas redes municipais estudam em horário parcial, e por vezes, a sua sala é compartilhada com crianças do ensino fundamental podendo comprometer as relações de afeto e cuidados com as produções. Outra prática antirracista relevante consiste em estimular que as crianças aprendam sobre a sua ancestralidade, nesse processo as crianças tendem a enegrecer reconhecendo a origem de seus cabelos cacheados e/ou crespos, estabelecendo uma relação afetiva as suas próprias características.

2.2.5. Trajetória profissional de mulheres negras

A trajetória profissional de seis educadoras, mulheres negras (ROSEMBERG, 2002), que atuam nos centros de Educação Infantil do município de São Paulo foi investigada por Waldete Oliveira (2006). A pesquisadora investigou quatro Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de creche e duas diretoras. É fundamental reconhecer a relevância das narrativas de outros atores sociais no contexto escolar, especialmente as auxiliares de creche. A história oral (DEMARTINE, 1998; THOMPSON, 2002) definiu o percurso metodológico para que as educadoras apresentassem as singularidades dos contextos significativos as partir do lugar social que ocupam.

A pesquisa evidenciou que o trabalho na creche representou a mobilidade social em relação às suas famílias de origem, assim como as suas identidades (GUIMARÃES, 2002) foram se constituindo ao longo de sua trajetória profissional. E, conseqüentemente,

desenvolveram um olhar atencioso para infâncias dos pequeninos, em especial, das crianças negras intervindo quando necessário nas tensas relações cotidianas entre as crianças brancas e negras.

A presença de servidoras negras, principalmente em lugares de gestão potencializa as relações de trabalho, e as famílias negras, por vezes, se sentem mais acolhidas pois, consideram que as relações raciais que envolvam atenção e os cuidados com suas crianças negras estarão atendendo a critérios de promoção de igualdade racial.

A dissertação de Leandra Rocha (2008) investigou as práticas antirracistas (MUNANGA, 1999) na Educação Infantil de uma escola em Três Rios, Rio de Janeiro. E utilizou a sociopoética (GAUTHIER, 2004) como procedimento metodológico, inspirada na prática freiriana de círculo de cultura, entre outras. Para a autora, não há considerações finais no movimento cotidiano de resistência, mas recorreu a Bourdieu (1999) para compreender as desigualdades culturais presentes no cotidiano das crianças negras, nas vivências escolares e extraescolares. E orienta que a construção de identidades positivas dentro de uma cultura de branqueamento, envolve um movimento contra hegemônico que passa pelo exercício da alteridade e, principalmente, estimulando o desejo de conhecer a sua ancestralidade.

2.2.6. Desenvolvimento profissional e práticas antirracistas

Marisa Demarzo (2009) investigou o que aprendem as professoras de educação infantil ao implementarem a educação para as relações étnico-raciais em suas práticas cotidianas. Foram entrevistadas quatro professoras reconhecidas pelo trabalho bem-sucedido com a temática étnico-racial. A análise pautou-se na corrente filosófica da fenomenologia de Merleau-Ponty (CARMO, 2000) e a pesquisa evidenciou que as professoras aprendem ao promover práticas antirracistas positivas na relação com as crianças (CAVALLEIRO, 2005). Seja entre as professoras negras ou brancas. Entre as professoras negras, ao educar-se ampliam as suas expectativas de mudança das relações étnico-raciais. E entre as professoras brancas, percebe-se as tensões nas relações étnico-raciais, mas é a formação continuada que as fazem refletir sobre a própria vida numa perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais (ALGARVE, 2004).

A pesquisa de Arlete Oliveira (2009) privilegiou a história oral para discutir as relações sociais de professoras negras na cidade de São Paulo. A história de vida das mulheres selecionadas contribuíram para (re)construção da identidade pessoal e profissional dessas professoras. Elas reconhecem que o magistério representou a possibilidade de ascensão social em relação às suas famílias de origem (OLIVEIRA, 2006). E assumem a resistência como estratégia de reconstrução de uma identidade positiva de si mesma. E quando estão trabalhando,

buscam reduzir o racismo enfrentado pelas crianças negras na escola (GOMES, 2001; SILVA, 1995), elogiando e estimulando a suas produções, ou seja, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades.

Agora observe a tabela 7, destacam-se os estudos de Vera Vasconcellos e Maria Malta Campos como referências nos estudos sobre a infância.

Tabela 7 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sudeste (2009-2013)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS- CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|------------------------------------|---|--------------------------------------|-------------|---|------|---|
| 1 | DERMAZO, Marisa Adriane Dulcini | Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos- SP | Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | UFSCAR | Relações étnico-raciais, educação, professora, educação infantil, escola | 2009 | Fenomenologia |
| 2 | OLIVEIRA, Arlete dos Santos | Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. | Dislane Zerbinatti Moraes | USP | História da profissão docente, identidade, mulheres negras, relações étnico-raciais | 2009 | História oral |
| 3 | SARAIVA, Camila Fernanda. | Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André | Maria Machado Malta Campos | PUC-SP | Formação continuada de professores, educação infantil, relações étnico-raciais, Lei Federal 10639/03 | 2009 | Pesquisa qualitativa |
| 4 | SOUZA, Yvone Costa de | Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente | Isabel Brasil Pereira | UERJ/FEBF | Educação infantil, pequena infância, racismo, preconceito, formação docente, diversidade étnico-racial e cultural | 2009 | Pesquisa qualitativa de natureza descritiva, análise documental, entrevista e estruturada e semiestruturada |
| 5 | MOTTA, Silva Lacouth | Diversidade e diferença: um estudo na creche Fiocruz | Vera Maria Ramos de Vasconcellos | UERJ | Diversidade, diferença, educação infantil | 2010 | Análise documental e entrevista semiestruturada |
| 6 | TELES, Carolina de Paula | Representações sociais sobre as crianças negras na Educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora | Rosângela Gavioli Prieto | USP | Educação infantil, prática pedagógica, relações raciais, teoria das representações sociais | 2010 | Representações sociais |
| 7 | QUEIROZ, Cláudia Alexandre | De uma chuva de manga ao funk de Lele: imagens da afrodíaspóra em uma escola de Acari | Mailsa Carla Pinto Passos | UERJ | Cotidiano escolar. Processos identitários. Relação étnico-raciais. | 2011 | Pesquisa intervenção |
| 8 | NUNES, Mighian Danae Ferreira | Histórias de Ébano: professoras negras de Educação infantil da cidade de São Paulo | Cynthia Pereira de Sousa | USP | Educação Infantil, mulheres negras professoras, relatos orais de vida | 2012 | Entrevista semiestruturada e histórias de vida |
| 9 | OLIVEIRA, Sandra Maria de | A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam | Magali dos Reis | PUC-Minas | Raça. Preconceito. Racismo. Educação. Infância | 2012 | Etnografia |
| 10 | SOUZA, Ellen de Lima | Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil | Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | UFSCAR | Infâncias, crianças negras, professoras de Educação Infantil, percepções | 2012 | Inspirações na Fenomenologia e o auxílio de filosofia de raiz africana |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (FERREIRA, 2019).

Waldete Oliveira (2006) e Arlete Oliveira (2009) apresentaram as mulheres negras em diferentes perspectivas formativas, a primeira, garantiu a visibilidade das servidoras, auxiliares de creches e gestoras, enquanto a segunda dialogou com as narrativas das professoras negras. Suas histórias de vida potencializam as relações étnico-raciais, tanto a partir da reeducação das relações raciais, enquanto amplia o olhar para as crianças negras que se sentem mais acolhidas por mulheres comprometidas com as pedagogias antirracistas.

Outra dissertação de formação continuada de professores analisou a experiência no município de Santo André, São Paulo. Camila Saraiva (2009) debruçou-se sobre os processos formativos intitulados: Gênero e Raça (2005) e A cor da Cultura (2006) como estratégia de

sensibilização e orientação dos professores de educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais e em suas práticas pedagógicas (CAVALLEIRO, 2001).

A abordagem qualitativa de pesquisa possibilitou a entrevista de três professoras, uma representante da Secretaria de Educação e duas professoras de Educação Infantil (Kramer, 2005). A pesquisa concluiu que as formações aproximaram as professoras das questões étnico-raciais e contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Mas em relação a expectativa metodológica de torna-se uma professora multiplicadora, sem atingir diretamente a escola, contribui para os processos de descontinuidades, considerando que os espaços e tempos da escola não favorecem os centros de estudos.

As professoras pontuaram que a formação precisa considerar as especificidades da educação infantil, visto que a proposta incluía os professores de educação básica. Outros dados relevantes denunciam a falta de/ou pouca adesão envolvendo a parceria e estímulo da equipe diretiva da unidade escolar, assim como a adesão da Secretaria de Educação como uma política pública (CAMPOS, 2003) e, principalmente, o envolvimento pessoal e profissional do professor.

Yvone Souza (2009) entrevistou os professores e gestores de duas escolas do município de Mesquita, Rio de Janeiro. Os professores selecionados participaram do Programa Nova Baixada de Educação Infantil (PNB). O PNB trata-se de um convênio firmado entre as prefeituras e o governo estadual do Rio de Janeiro (1995), com financiamento a partir de empréstimos feitos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O programa caracterizou-se como um projeto integrado por obras de saneamento básico, drenagem, pavimentação, engenharia sanitária, construção civil e atendimento à atenção básica de saúde da família, creches, abrigos etc.

A autora recorreu aos estudos de Trindade (2008), Gomes e Silva (2002), Kramer (1992), Faria (2002) e Hasenbalg (1987) para discutir as relações étnico-raciais na educação infantil. A pesquisa considerou que as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores têm dedicado pouco espaço à Educação Infantil como objeto de reflexão e à discussão sobre a diversidade cultural e étnico-racial, em particular. Assim como o Poder Público precisa definir critérios que orientem as conquistas mais recentes dos direitos das crianças à creches e pré-escolas.

As concepções de diversidade e diferença foram investigadas em uma creche institucional do sistema federal de ensino localizada no Rio de Janeiro. Silvia Motta (2010) dinamizou quatro encontros formativos e analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) em diálogo com as professoras das crianças entre quatro e cinco anos. Sarmento (2008), Abramowicz e Pierucci (2000) contribuíram significativamente para esta análise.

A pesquisa concluiu que os temas estão presentes no PPP, mas por vezes estão relacionados aos fatores biológicos e estiveram pouco presentes na formação acadêmica das professoras entrevistadas. A autora sugere uma releitura do PPP, e no meu entendimento, significa que chegou o momento de fazer uma atualização do PPP, promovendo uma ampla e minuciosa discussão sobre diferença e diversidade. Assim como se faz necessário incluir as crianças nessas reflexões sobre: a creche que as crianças têm e a creche que elas querem; O que elas gostam na creche? E o que está faltando? Certamente as crianças expressarão os seus desejos seja nas rodas de conversa, nas brincadeiras e em seus desenhos.

As representações sociais (MOSCOVICI, 1978) de uma professora de educação infantil foram utilizadas para compreender as relações sociais sobre as crianças negras a partir da prática docente. Carolina Telles (2010) acompanhou a rotina de uma professora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo.

Destaco uma cena emblemática de atitudes racistas de alguns colegas com uma menina da turma observada. Para a professora, ela realizou uma prática de resgate cultural, mas somente com a criança negra. A análise do contexto revela que na tentativa de solucionar o conflito, a intervenção se deu apenas com a menina negra, estimulando o sentimento de culpabilidade da criança negra. Ao não reconhecer a responsabilidade das crianças envolvidas na situação, a professora, sem perceber, emitiu uma permissão social para que continuem a discriminação. Responsabilizar os sujeitos negros pela discriminação não é novidade. O desafio consiste em fortalecer a identidade dos sujeitos negros para problematizar as situações enfrentadas solicitando a mediação da professora quando necessário, e sua intervenção precisa ser dialógica reunindo os colegas para conversar em pequenos grupos ou individualmente para que as crianças reflitam sobre as práticas racistas e antirracistas.

A autora concluiu que os movimentos de mudanças e permanências moderadas pelo modo que o racismo age no país está baseado no mito da democracia racial (FREYRE, 2006) e, portanto, as representações sociais da professora observada revelam a necessidade de

reelaboração de novos conhecimentos sobre a questão racial (GUIMARÃES, 1999) e da permanência de ideais que ainda estão presentes na sociedade.

A pesquisa evidenciou que as mulheres negras precisam afirmar as suas conquistas, denunciando os direitos negados diante do racismo e do sexismo. E que suas vozes, sorrisos e percalços das dores e delícias dos sonhos de menina sejam ouvidas. E conclui reconhecendo que o seu trabalho está incompleto, mais assumindo a incompletude de histórias de vida que seguem sonhando com uma realidade melhor para nossas crianças.

Tornar-se professora de crianças pequenas é uma das indagações de Mighian Nunes (2012) diante do universo da educação infantil na rede municipal de São Paulo. Sua dissertação entrevistou as trinta escolas municipais de educação infantil, em uma das treze diretorias de Educação da cidade. Foram selecionadas oito mulheres negras respondentes dos questionários enviados às escolas. A escuta sensível das suas histórias de vida e trajetórias profissionais (JOSSO, 1999) abordaram temas como: racismo (CAVALLEIRO, 1998), sexismo (HOOKS, 1995; 2003) e conhecimento (KING, 2006).

Três professoras de educação infantil com mais de quinze anos de docência revelaram as suas concepções de infância de crianças negras a partir de suas experiências de formação durante a pesquisa de Helen Souza (2012).

O estudo de inspiração na fenomenologia dialogou com filosofia de raiz africana (DOVE, 1998) e revelou a importância das crianças negras ao longo de suas experiências profissionais, pois são elas que despertam a sensibilidade das professoras para as questões raciais.

A autora concluiu que mesmo participando de processos de formação para educar nas relações étnico-raciais, as professoras continuam percebendo as crianças negras com as marcas do racismo e do preconceito numa perspectiva eurocêntrica.

2.2.7. Heróis africanos e *trampolinagem*

Outro trabalho investigou as atitudes racistas entre crianças de três a cinco anos em uma unidade municipal de educação infantil em Belo Horizonte. A análise das rotinas e das interações dos pequenos apresentaram evidências de incorporação ou superação de atitudes racistas entre as crianças. Sandra Oliveira (2012) observou diferentes ambientes: a sala de atividade, o pátio, as brincadeiras e as conversas para perceber as relações raciais nesses contextos (CAVALLEIRO, 2003). A abordagem etnográfica (CORSARO, 2012), acompanhou

as crianças em suas rotinas para discutir o preconceito racial na infância a partir de estudos sociológicos, antropológicos e pedagógicos.

A narrativa de uma das crianças do grupo evidencia o que a autora chamou de atitudes racistas: “Você não pode ser princesa! Não tem princesa da sua cor! Cinderela retrucou rapidamente: “Tem sim. A Tia falou que tem princesa da minha cor. Não é verdade, Sandra?” (OLIVEIRA, 2012, p. 104).

A etnografia não é suficiente para investigar o trabalho com as crianças negras se ela não estiver associada a outras proposições metodológicas de intervenção. A narrativa da criança negra exige a intervenção da pesquisadora, ela foi convidada a se posicionar criticamente pela criança negra, mas o registro encerra com o questionamento firme e eloquente da menina.

A experiência das crianças negras com a cor da pele e o cabelo crespo não se limita aos contextos familiares ou de amizade, a escola pode contribuir à manutenção ou superação do racismo, alimentando as tensões com a omissão do rigor metodológico ou construindo um processo dialógico que envolve respeito e compromisso com as crianças negras para que elas construam e fortaleçam as suas identidades.

Claudia Queiroz (2011) discutiu o padrão de beleza hegemônico instituído em uma escola pública de educação infantil na periferia do Rio de Janeiro, em Acari. A autora assumiu o pressuposto de que há tensões entre invisibilidade e visibilidade de imagens de heróis e heroínas da diáspora africana (GILROY, 2001), assim como em suas narrativas africanas e afro-brasileiras em relação às identidades. E desenvolveu o “Projeto Karabá e o feiticeiro contra as invisibilidades” que se desdobrou em várias atividades.

As aventuras de Kiriku foram apresentadas às crianças a partir dos desenhos animados: “Kiriku e a feiticeira”, por exemplo, desencadeou a proposta de circular entre as crianças histórias de heróis africanos e afro-brasileiros por meio de mídias audiovisuais. Kiriku é visto pela autora como sujeito comum, que supera com astúcia, sabedoria ou *trampolinagem* (CERTEAU, 1994) as dificuldades do seu povo.

Outras atividades ocorreram nas aulas de Educação Física: elaboração de vídeos, letra de músicas, poesia, gravação de um funk, fotografias, animação de bonecos de massinha, bricolagem, brinquedos de sucatas, figuras imantadas e uma dramatização no *hall* da escola. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção se propôs em discutir a ética e a estética em torno das questões étnico-raciais articulando brincadeiras e tecnologia com a literatura infantil. Para concluir a autora se questiona sobre a possibilidade de se realizar práticas antirracistas: “Como

fomentar processos de criação coletiva? Por caminhos como o cinema e artefatos audiovisuais” (QUEIROZ, 2011, p. 139).

2.2.8. Políticas, questões raciais e desenvolvimento profissional

Lisa Feital (2016) estudou as políticas públicas nacionais e municipais para a promoção da igualdade racial para refletir sobre o processo de formação continuada de professoras de educação infantil de creches conveniadas à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Entre as estratégias metodológicas destacam-se a revisão de literatura (CAVALLEIRO, 2007), análise documental e entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras participantes do processo de formação continuada na Educação Infantil.

O Núcleo de Relações Étnico-raciais e as equipes pedagógicas e gerências de educação regionais desenvolveram reuniões, seminários, encontros e oficinas, que são vistas como formação continuada pela secretaria de educação, mas que nem sempre as professoras percebem dessa maneira. As professoras reconhecem que a temática já avançou na cidade, mas precisa assumir a formação de professoras da Educação infantil como eixo relevante das políticas públicas (GATTI, 2008).

A dissertação de Paulina Miceli (2017) investigou o fazer docente na Escola de Educação Infantil da UFRJ e analisou as produções de conhecimento dos docentes desta unidade através dos cadernos de planejamento das docentes e utilizou o *encontro* como metodologia de pesquisa (PASSOS, 2014; BULLÉ, 2016). Discute o conceito de negritude (MUNANGA, 1999, 2005) e identidade (HALL, 2006).

A pesquisa revelou que as demandas trazidas pelas crianças e suas famílias fundamentam as questões étnico-raciais que surgem no cotidiano na escola. Para a autora, “há rastros do trabalho sobre os temas, mas não há sempre registros que expliquem como que este trabalho acontece, deixando estas descobertas no campo da memória e das narrativas” (MICELI, 2007, p. 8). E recomenda que o debate das relações étnico-raciais se materialize no PPP da escola e assegure que a temática esteja presente no planejamento das professoras.

Joana Oscar (2018) analisou a experiência de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro a partir dos projetos pedagógicos das unidades escolares e práticas desenvolvidas pelas Professoras de Educação Infantil (PEI) O aporte teórico sobre as relações raciais e educação infantil considerou os estudos de (ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1987) em

diálogo com os estudos sobre o Movimento Negro, a luta pela educação infantil (PEREIRA, 2013; CORSINO, 2003; OLIVEIRA, 2011; GOMES, 2016).

A análise documental dos Projetos Pedagógicos Anuais (PPA) e entrevistas semiestruturadas as professoras das escolas dos projetos selecionados evidenciou a postura e compromisso com a temática étnico-racial percebidas pelo campo não se configuram como reflexo efetivo de implementação da LEI 10.639/03. Os caminhos percorridos pelas professoras entrevistadas trilham pela militância, concepção educativa e a experiência estética-corporal e religiosa que se destacam como protagonistas entre os sujeitos sociais qualificadores e multiplicadores desse debate nas suas instituições.

O ciclo de palestras Direitos humanos e Educação infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero foi o ponto de partida da pesquisa de Érika Pereira (2015). As professoras e estudantes de Pedagogia se reuniram durante cinco encontros quinzenais produzindo um debate amplo e reflexivo, a partir das enunciações desses sujeitos se elegeram três eixos temáticos: as relações étnico-raciais no Brasil, práticas antirracistas na Educação infantil e a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Ao compartilharem as suas experiências de vida, os participantes revelaram como as relações étnico-raciais são importantes na constituição da identidade dos sujeitos. Os participantes reconheceram que há uma lacuna de formação e conhecimentos especializados, diante das dificuldades cotidianas em volta das questões de raça e etnia, entretanto, ao longo do processo formativo apresentaram ações positivas em suas práticas com as crianças. A autora considera que a sensibilização e a motivação dos participantes podem nascer a partir de momentos de tensão e conflito, mobilizando os educadores e futuros educadores em engajamento na luta antirracista.

A pesquisa bibliográfica de Cláudia Santos (2015) analisou as práticas pedagógicas registradas nos planos de ação e realizou entrevistas semiestruturadas com as professoras. A diversidade e diferença esteve presente na abordagem da diversidade étnico-racial na infância das práticas docentes das egressas de um Programa de formação continuada (CANEN & XAVIER, 2011), o curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Básica (LSEB) foi implementado em 2006 em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Duas professoras investigadas e seus saberes docentes (TARDIF, 2002) afirmaram que a variável chave para a educação das relações étnico-raciais é apresentar as crianças pequenas perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial além de propor práticas pedagógicas capazes de criticar o racismo e dar visibilidade às tensas questões raciais vivenciadas no cotidiano escolar (GOMES, 2008). Os temas raça, gênero, infância e classe foram abordados em diferentes instituições de educação infantil assumindo que há ações e discursos racistas envolvendo preconceito e discriminação na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Agora observe a tabela 8.

Tabela 8 – Dissertações – Infância e raça na produção acadêmica da Região Sudeste (2015-2018)

| Nº | AUTOR | TÍTULO | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO | PALAVRAS-CHAVE | ANO | METODOLOGIA |
|----|-----------------------------------|--|----------------------------------|-------------|--|------|--|
| 1 | SILVA, Cristiane Irinea | O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis | Eloísa Acires Candal Rocha | UFSC | Crianças Negras. Educação Infantil. Acesso. | 2007 | Pesquisa documental e entrevistas não-estruturadas |
| 2 | SOUZA, Fernanda Morais | Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças | Leni Vieira Dornelles | UFRGS | Infância, Bonecas, Bonecos, Discurso Corpo, Raça, Gênero | 2009 | Pesquisa qualitativa |
| 3 | OLIVEIRA, Veridiane | Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil | Paulo Vinicius Baptista Silva | UFPR | Literatura infantil, estratégias ideológicas, PNBE. | 2010 | Hermenêutica da Profundidade |
| 4 | BISCHOFF, Daniela | Minha cor e a cor do outro: qual é a cor dessa mistura? | Leni Vieira Dornelles | UFRGS | Infâncias, pesquisas com crianças, literatura infantil afro-brasileira, diferenças | 2013 | Pesquisa com crianças |
| 5 | CARVALHO, Thaís | Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis | Paulo Vinicius Baptista da Silva | UFP | Políticas de promoção de igualdade racial. Educação infantil. Políticas educacionais. Relações étnico-raciais. Gestão Educacional. | 2013 | Ciclo de política |
| 6 | GAUDIO, Eduarda Sousa | Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero | Eloísa Acires Candal Rocha | UFSC | Educação Infantil, Relações sociais. Dimensão Étnico- racial. Dimensão Corporal. Relações de Gênero | | Estudo de caso |
| 7 | VANZUITA, Simone | Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil | João Josué da Silva Filho | UFSC | Educação infantil, lei 10639, planejamento e prática pedagógica, relações étnico-raciais | 2013 | Estudo de caso |
| 8 | MACHADO, Liliâne Marisa Rodrigues | Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da educação infantil | Iara Tatiana Bonin | ULBRA | Estudos Culturais, Pesquisa com Criança, Relações étnico-raciais, Pedagogias da racialização, Educação Infantil | 2014 | Pesquisa com crianças |
| 9 | ROSA, Daniele Cristina | A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil | Joe Garcia | UTP | Educação. Educação Infantil. Identidade. Relações Raciais | 2014 | Análise de conteúdo |
| 10 | MORENO, Jenny Lorena Bohorquez | O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola | Maria Renata Alonso Mota | FURG | O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola | 2015 | Análise documental |
| 11 | FREITAS, Priscila Cristina | A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos | Joana Célia dos Passos | UFSC | Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Documentos normativos. Projeto político pedagógico | 2016 | Análise documental |
| 12 | SANTOS, Ivana Beatriz | Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras | Ivana Beatriz dos Santos | UNESC | Identities, infância, literatura infantil, relações étnico-raciais. | 2017 | Pesquisa com crianças e espaços de narrativas |

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (FERREIRA, 2019).

Destaco na tabela 8, o trabalho da Prof.^a Ligia Aquino que vem se dedicando aos estudos sobre diversidade e as creches universitárias, enquanto a prof.^a Iolanda Oliveira é uma das principais referências no Rio de Janeiro para a discussão das questões étnico-raciais. Evidencia-se que nos últimos cinco anos a produção de dissertações na região Sudeste ampliou-se significativamente se comparado com os dois outros períodos da região.

A pesquisa etnográfica de Flávio Santiago (2014) envolveu crianças de três anos e suas/suas docentes em um Centro de Educação Infantil de uma cidade da região metropolitana de Campinas, São Paulo. Seu estudo discute a violência do processo de racialização (IANNI, 1996) sobre a construção das culturas infantis e utilizou pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (ABRAMOWICZ, 2011; BARBOSA, 2007) e das Ciências Sociais (BOURDIEU, 1989; BASTIDE & FERNANDES, 1959) vinculados às relações étnico-raciais. Essa construção social exclui as meninas e meninos bem pequenos de aceitarem seu corpo e sua ancestralidade.

A pesquisa-intervenção de Moacyr Castro (2015) investigou a participação das professoras em encontros de formação continuada em serviço para compreender as concepções e práticas das professoras de educação infantil sobre as relações étnico-raciais. As professoras selecionadas atuam com crianças entre 4-5 anos em uma escola rural do interior de São Paulo.

Os referenciais teóricos apoiaram-se nos estudos de Bento (2012), Cavalleiro (2003), Freire (1996), Gomes (2000), Munanga (2003), Silvério (2003) para promover oito encontros de formação continuada em serviço. Observou-se que as concepções das professoras partiram do senso comum para uma concepção mais elaborada. E conclui que a formação docente é o caminho para ampliar e aprofundar as práticas antirracistas.

2.2.9. Práticas racistas e antirracistas e pesquisas com crianças

Ivone Alves (2017) realizou um estudo bibliográfico de teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo sobre as práticas educativas racistas e antirracistas na Educação Infantil (2000-2014). A pesquisa recebeu a contribuição da tônica afroperspectivista, além da filosofia ubuntu (NOGUERA, 2012, 2015). A autora conclui a educação antirracista é um processo em movimento em busca de uma educação igualitária.

A pesquisa de cunho etnográfica de Aline Braga (2015) elegeu o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras no cotidiano da creche. O diálogo com Fanon (1968) sobre o racismo estruturantes e Mauss (1950) sobre os significados do corpo

na formação de *habitus* potencializou as entrevistas com os docentes, gestor e familiares das crianças.

Concluiu-se que os cabelos crespos são marcadores de uma identidade negativa. Nessa direção, o professor precisa garantir o papel da intervenção para promover uma pedagogia antirracista construindo valores como respeito pelas diferenças e a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira. E cabe ao professor desconstruir as situações racistas reproduzidas no ambiente escolar.

A leitura, conto e reconto de narrativas infantis, com protagonismo de personagens negros, é uma possibilidade de se buscar, reverter a invisibilidade da etnia negras. Flávia Mata (2015) observou a socialização das crianças negras na educação infantil e reconheceu a escola como espaço de socialização e invisibilidade da diversidade de atores sociais e, principalmente, a indiferença e negligência às questões étnico-raciais na escola. O referencial teórico valorizou os trabalhos de Munanga (2004), Nogueira (1985), Abramowicz, Oliveira & Rodrigues (2010).

A pesquisa evidenciou a omissão no currículo e nos conteúdos programáticos que incluam a participação de personalidades negras que contribuíram para a formação do nosso povo, visto que as crianças negras precisam de referências afirmativas. Assim como a seleção de materiais didáticos que abordem as questões étnico-raciais e a necessidade de ampliar a parceria entre família e escola para se reduzir o racismo e à discriminação;

A pesquisa intervenção de Alessandra Oliveira (2015) se desenvolveu com as crianças de 2-3 anos em uma escola pública em São Carlos, São Paulo. A fase investigativa utilizou pressupostos da fenomenologia a partir da brincadeira como prática social. Desse estudo emergiu as seguintes categorias: brincando e conhecendo a história e a cultura afro-brasileira e africana; brincando e construindo a identidade étnico-racial positiva; c) brincando, dialogando e aprendendo. E para concluir, considerou que os momentos de intervenção e vivências com a história e cultura afro-brasileira e africana são necessários para ampliar a interação e o diálogo entre as crianças.

O trabalho de Ana Carolina Farias (2015) buscou compreender as relações étnico-raciais entre as crianças e seus desenhos (GOBBI, 2011) em uma escola municipal de Educação Infantil na periferia de São Paulo. As representações das cores da pele e traços dos cabelos lisos presentes nos desenhos, segundo a pesquisadora, a ausência de elementos culturais étnico-raciais (GOMES, 2008) nos desenhos significa uma condição não desejada, especialmente, às

meninas entre 4-5 anos. A pesquisa também evidencia o racismo institucional presente na escola que reforça o sentimento de uma estética branca.

Os resultados apontam para uma pedagogia da “branquitude” que segue um modelo pautado na reprodução de preconceitos aos pequenos e com a manutenção dos privilégios das crianças brancas, mas as crianças negras reagem por meio de diferentes linguagens à não aceitação das posições de subalternidades impostas pela sociedade.

O ideal de branqueamento (SCHWARCZ, 2011; DÁVILA, 2006) presente desde as ilustrações nas paredes escolares às atividades pedagógicas docentes despertou o interesse da pesquisa de Lilian Freitas (2016) que investigou o contexto histórico-cultural (PRESTES, 2013) e cultura em uma instituição de educação infantil do município de Codó, Maranhão. A abordagem metodológica privilegiou a pesquisa-ação (BARBIER, 2007) com as crianças negras, em sua maioria e, não negras.

Evidenciou-se o caráter confessional, especialmente as religiões neopentecostais em detrimento das religiões de matrizes africanas e o clientelismo político diante das autorizadas e profissionais que ocupam cargo de direção nessa instituição (CUNHA, 2013). A ação desenvolvida fortaleceu a autodeclaração de cor e o reconhecimento das características fenotípicas. As crianças tidas como brancas se reconheceram negras, por se identificarem com seus familiares negros e também provocou a desnaturalização das “paredes brancas” da instituição e favoreceu a discussão da questão racial no interior da escola.

A dissertação de Aline Augusto (2017) é fruto de sua investigação em uma escola de tempo integral no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A escuta das falas das crianças e a observação participante de sua rotina aliada aos pressupostos teóricos da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e Antropologia da Criança compuseram o quadro teórico-prático deste estudo para discutir as questões raciais, especialmente, identidade, preconceito e discriminação. A pesquisa evidenciou questões de conflito entre crianças pequenas. Entretanto, as questões de classe (KRAMER, 1999), impactou o contexto da pesquisa, a origem das crianças, a linguagem, os contextos familiares e a própria inserção no contexto escolar precisam se refletir nos processos de educação das relações étnico-raciais.

A etnografia e os Estudos Sociais da Infância e a Sociologia das Relações Raciais foram utilizadas para entender as motivações do racismo e a desigualdade raciais entre crianças em um ambiente escolar da rede municipal de São Paulo.

Foi possível compreender que o preconceito e a discriminação racial estão presente no ambiente escolar através das preferências estéticas das crianças e são relacionadas ao fenótipo branco, as crianças evidenciaram que: aquelas que sofrem com práticas racistas costumam denunciar esses atos aos adultos, não se calam; as crianças têm a percepção que é errado ofender os colegas com palavras ligadas à cor/raça; O insulto racial (GUIMARÃES, 2000) não é visto enquanto um tipo específico de discriminação mas colocado juntamente com outros problemas de violência entre pares da infância e, portanto, confunde-se com *bullying* tanto pelas crianças e até mesmo pelos adultos.

E as ofensas com tom de brincadeira caracterizam boa parte da ocorrência de discriminação racial entre as crianças, definindo a existência da prática. Espera-se que a infância entre na agenda dos estudos sociológicos sobre as relações raciais e, que se reflitam sobre o que ocorre na vida dos adultos e que o Estado fomente políticas públicas efetivas para promoção da igualdade racial.

A pesquisa de Cassia Galvão (2018) assumiu a hipótese de que a percepção das crianças sobre a diversidade étnico-racial é influenciada por valores e padrões sociais dominantes e observou um grupo de crianças entre 2-3 anos e suas professoras durante as brincadeiras livres em um centro de educação infantil na cidade de São Paulo.

Vigotski, Lúria & Elkonim (2013) fundamentaram as reflexões sobre desenvolvimento infantil e Munanga (1999), Guimarães (2004) e Candau (2013) contribuíram para o debate acerca das questões étnico-raciais. A autora concluiu que se faz necessário aprofundar os sentidos e significados das práticas que valorizem as diferentes culturas em oposição às práticas que tornam as culturas invisíveis dentro da cultura hegemônica.

As teses e dissertações selecionadas orientaram as minhas escolhas e ampliar o meu referencial teórico. A seguir apresento o itinerário teórico-metodológico em duas partes, na primeira, descrevo as principais correntes da Sociologia da Infância e na segunda parte, apresento o campo de pesquisa.

CAPÍTULO 3

“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”

Paulo Freire

Sociologia da Infância: percurso teórico-metodológico

Neste capítulo, apresento as minhas escolhas teórico-metodológicas a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, disserto sobre o campo e o desafio de escutar paciente e criticamente as crianças tão pequenas como interlocutoras distintas no processo de construção desse estudo. E discorro sobre a escola selecionada através de uma descrição densa considerando as tensões que se expressaram no contexto político de uma escola universitária de educação infantil no período da pesquisa.

O processo investigativo privilegiou a pesquisa com crianças. Os temas desigualdade, branqueamento e negritude estiveram presentes na narrativa das crianças a partir das negociações de sentidos, encontros e confrontos de ideias, sem excluir a possibilidade de desistir de participar dos encontros e rodas de conversa e quando percebiam o envolvimento das outras crianças, já mudavam o posicionamento com aquele jeito manhoso tão peculiar entre os pequenos.

O desenvolvimento desta pesquisa reuniu as percepções das crianças tendo uma creche universitária como cenário dos encontros do pesquisador com as crianças, esses encontros favoreceram a escuta sensível de suas indagações e questionamentos diante de situações comoventes que ampliaram o sentimento de pertencimento ao grupo, no sentido de sentir-me acolhido e aceito para “interpretar o que cada conjunto de narrativas revela sobre a relação do adulto com a criança no contexto onde se desenvolve a entrevista propriamente dita” (PEREIRA, SALGADO e SOUZA, 2009, p. 1026). Essas narrativas deram visibilidade ao foco central desta pesquisa: o conhecimento mobilizado e produzido pelas crianças no processo de construção de suas relações étnico-raciais.

Elegi a Sociologia da Infância como referencial teórico-metodológico associada aos estudos de intervenção, considerando a potência da narrativa das crianças a partir de suas experiências e incorporando ainda a escuta, a leitura do olhar dengoso e dos movimentos do corpo que falam por si e utilizo a categoria raça como eixo para revelar os conflitos que surgem

no cotidiano das crianças negras e não brancas. Portanto, a Sociologia da Infância “privilegia como objeto de estudo um grupo geracional – o infantil – enquanto categoria social” (SARMENTO & MARCHI, 2012, p. 4). Ou seja, a idade das crianças define a infância como categoria social do tipo geracional e potencializa a análise das relações étnico-raciais entre os pequeninos. Assim sendo,

Acreditamos que pesquisas com crianças negras – mas que não tenham o objetivo primeiro de falar sobre racismo ou pensar a criança negra a partir da falta – podem colaborar para que consigamos enxergar outras perspectivas e, a partir delas, outras possibilidades de existência para a infância negra (NUNES & CORRÊA, 2016, p. 92).

3.1. Sociologia da Infância

A expressão sociologia da infância foi formulada ainda nos anos 30 (QVORTRUP, 1995). Progressivamente, se desvinculou da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família, mas em diálogo permanente com elas. A Sociologia da Infância insere-se na construção de reflexões contemporâneas sobre a realidade social e a temática racial na infância é uma realidade cada vez mais atual. Nesse percurso, considere a relevância de três abordagens principais: os *Estudos Estruturais* propostos na análise de Qvortrup (2010), os *Estudos Interpretativos* de Corsaro (2011) e *Estudos de Intervenção* (SARMENTO, 2008).

No Brasil, os estudos de Florestan Fernandes se revelaram pioneiros para a Sociologia da Infância brasileira ampliando os conceitos de infância e criança por meio da formação das “trocinhas”, foi assim que o autor definiu o desejo de brincar, a recreação entre os grupos infantis entre 4-6 anos na vizinhança de Bom Retiro, em São Paulo. E incluiu a expressão “cultura infantil” para traduzir o modo exclusivo em que as crianças brincam, divertem-se e constituem as suas culturas.

Os estudos de Florestan Fernandes acerca das “trocinhas” do Bom Retiro contribuíram, significativamente, para a compreensão das culturas infantis, do folclore infantil brasileiro e suas múltiplas linguagens nos revelam a importância do brinquedo como artefato social, portanto, é a sociologia que desvenda o folclore. As trocinhas se relacionam diretamente ao desejo de brincar com os demais grupos infantis, assim iniciam as interações entre as crianças com o meio social (FERNANDES, 2004).

Abramowicz e Oliveira (2010) reconhecem que o trabalho de Florestan Fernandes desenvolvido em 1947 retratou as crianças, sua infância e sua cultura infantil. Nesse sentido, a

Sociologia da Infância assume o lugar de reflexão para compreender a pesquisa com crianças, suas infâncias e, particularmente, a infância das crianças negras.

Atualmente, compreende-se que a cultura infantil é plural, considerando os elementos que provêm das culturas dos adultos e traços diversos do conhecimento dos grupos étnico-raciais transferidos para o círculo infantil por um processo de observação, aceitação e incorporando às culturas infantis.

3.1.1. Estudos Estruturais da Infância

A orientação estrutural-funcionalista marcou a percepção de Kingsley David (1940), o autor associou a estrutura social, ao comportamento social com características antecipatórias e sobretudo como uma fase preparatória de desenvolvimento. De acordo com a orientação funcionalista, havia uma antecipação da idade adulta, considerando a expectativa dos adultos em relação as crianças quanto ao seu desempenho e integração a sociedade. Nessa perspectiva, incluiu a antecipação do processo de alfabetização de crianças bem pequenininhas.

Entretanto, a abordagem estrutural proposta na análise de Qvortrup (2010) parte da interação adulto-criança de maneira positiva explorando a demanda de visibilidade da infância e destacando o direito de ser criança sem a necessidade de fazer referência ao seu futuro, refutando a clássica pergunta: “o que você vai ser quando crescer?”

Nesse contexto, a infância é uma categoria estrutural e cultural da sociedade. Visto que a infância permanece na estrutura social da sociedade, mesmo diante da sua diversidade cultural mundo afora. As crianças passam pela infância, mas ela continua existindo como eixo estrutural e estruturante para acolher os bebês.

O conceito de *habitus* de Bourdieu (1979) é fascinante para compreendermos como a participação contínua na rotina das crianças potencializa a socialização dos atores sociais mas haveria uma tendência reprodutiva nas ações das crianças se não houvesse um refinamento, uma intervenção cultural positiva nas relações sociais.

As categorias estruturais apresentam particularidades em termos de geração, gênero, classe e raça. Em princípio, se considerarmos, por exemplo, a variável longevidade, o sujeito vivenciará as categorias geracionais (infância, adultez e velhice) mesmo associado ao gênero.

Agora, a categoria classe pode ser associada a mobilidade social e dependerá das circunstâncias sociais e históricas dos atores sociais. Isto é,

a posição de classe de um indivíduo é, pelo menos em parte, alcançada; não é simplesmente "dada" à nascença. A mobilidade social na estrutura de classes, tanto no sentido ascendente como no descendente, é um fenómeno relativamente comum (GIDDENS, 2002, p. 308)

Espera-se que o filho de uma trabalhadora consiga galgar a mobilidade social com força do seu trabalho assumindo, por exemplo, cargos no serviço público; assim como o trabalhador pode avançar na sua carreira profissional. Contudo, a mobilidade social é um processo limitado, as trabalhadoras e trabalhadores permanecem perto do nível social de suas famílias, porque quando os empregadores oferecem, ou quando conquistamos novas oportunidades de mobilidade social, a promoção na carreira de trabalho, significa dizer que os lucros aumentaram e, conseqüentemente, a desigualdade social permanece em maior ou menor escala. Assim como a raça, uma vez que as desigualdades estruturais afetam mais as crianças negras diante situações de racismo e discriminação, considere-se aí, a cultura afrocentrada como variante para o enfrentamento das questões raciais.

As relações culturais podem ser classificadas, de acordo com Margart Mead (1972) como *pós-figurativa*, nela a criança aprende com os mais velhos; nas relações *co-figurativa*, as crianças e adultos aprendem na interação e; na *pré-figurativa*, os adultos aprendem com os seus filhos. Daí a relevância das práticas antirracistas na escola, para que as crianças construam e ampliem o seu pertencimento étnico-racial e influenciem positivamente os adultos.

A Sociologia da Infância Estrutural está associada ao resultado de fatores externos às crianças e a infância é vista como um fenômeno social que se constitui na interação e está associada a outras categorias estruturais nos campos social, econômico, político, cultural, tecnológico e racial. A infância, nesse sentido, é uma construção social que percebe a “criança como um produto do seu tempo, uma espécie de criança marxista que é determinada pela sua relação com os meios de produção” (JENKS, 2005, p. 65).

Sarmiento & Marchi (2012) afirmam que as “condições estruturais” em relevo nesta corrente assumem uma perspectiva macroestrutural com indicadores demográficos e socioeconômicos que constituem as crianças em cada momento histórico na estrutura de toda sociedade. Para Qvortrup (2010) as crianças sentem o reflexo das forças macroestruturais e a institucionalização da infância (SARMENTO, 2007) é um exemplo interessante, se considerarmos a obrigatoriedade de atendimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental,

além do caráter antecipatório, os pequenos passam a assumir o papel de aluno, moldados para reproduzir o modelo social vigente, desprezando as suas especificidades.

3.1.2. Estudos Interpretativos da Infância

As reflexões sobre a socialização também perpassam pelos estudos interpretativos da infância, mas focada nas culturas infantis, enfatizando a produção da vida social das crianças. Essa abordagem reconhece as crianças como atores sociais que interagem com outras crianças e reagem positivamente aos adultos. As experiências das crianças são vistas como agentes subjetivos da socialização e seu engajamento crítico diante das propostas intensificam a sua participação no mundo social.

O conceito de reprodução interpretativa consiste na participação das crianças na estabilidade e nas mudanças de nossa sociedade, isto é, elas produzem as culturas infantis e essa reprodução é fruto de uma interpretação coletiva (MONTANDON, 2001)

Os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa destacam a agência das crianças, ou seja, a ação social da criança na sua própria socialização e na socialização de seus pares. Utilizo o termo *pares*, especialmente, para designar o grupo de crianças que estão juntas, em tempo integral ou em parte significativa de seu tempo. E conseqüentemente, “as crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão íntegras” (IDEM, 2011, p. 127).

A agência, no sentido dado por Giddens, pode explicar as primeiras experiências de socialização das crianças para tornarem-se mais autônomas em relação às suas rotinas com pleno potencial de negociar os seus desejos seja através das suas emoções, quando recorrem àquela lágrima solitária que escorre pela face expressando o que pensa ou pela participação ativa na negociação com argumentos críticos e incontestáveis, que por vezes, os adultos ficam sem reação diante de uma defesa tão singela e conclusiva. Nos restando apenas combinar em que momento da rotina as suas propostas serão realizadas. Esse pode ser o melhor momento do dia para as crianças, contudo, é momento propício para negociar a participação na rotina e realizar uma atividade que a criança por sua vez não queria fazer.

A hora do banho pode ser um desses momentos, onde a criança depois de brincar amanhã inteira no calor escaldante do Rio de Janeiro e já começando aquele momento de higienização para o horário do almoço com um banho

refrescante, o menino Bob diz: Eu não quero tomar banho! Se tivesse frio não teria problema, vamos lavar as mãos e seguir com a rotina, mas diante de um dia ensolarado não dá para atender esse desejo, só é possível negociar esse horário lançando mão daquele combinado cheio de sentidos para o garoto. E aí ele vai para banho, tranquilamente – o menino estava interessado em baixar jogos infantis no meu celular (Anotações de Campo, EEI-UFRJ, 20/09/2018).

O trabalho constante e ininterrupto por parte de todos os participantes na interação social precisa estimular a criança a “seguir em frente” nos contextos da vida social cotidiana incluindo a construção de hábitos pessoais, como parte da autodisciplina “organizados em parte segundo as convenções sociais, mas também formados pelas inclinações e disposições pessoais” (GIDDENS, 2002, p. 63). A minha intervenção privilegiou o uso do celular, mas mais interessante ainda foi a desenvoltura da criança para entrar no aplicativo encontrar os jogos.

Para Weber (1972) a ação social precisa ser provida de sentido com referência a objetos que mobilizem o interesse das crianças em situações desafiadoras que podem ser interpretados segundo a sua experiência como relevante para a ação, como no caso do uso do jogo no celular para estabelecer conexões casuais estabelecendo regras de socialização e combinando entre eles o tempo de espera para acessar o jogo no celular no tempo livre. Ao mesmo tempo em que eles revelam as suas habilidades tecnológicas baixando jogos com uma expertise inacreditável.

Nessa perspectiva, torna-se necessário fazer uma ligação entre a Macrossociologia e a Microsociologia para compreendermos os processos de interação entre as crianças. E me baseio em Giddens (2001), visando entender as relações entre os planos micro e macro utilizado pelas crianças no enfrentamento do racismo estrutural diante da desigualdade social que se materializa e afeta as relações infantis.

A Microsociologia é o estudo do comportamento dos sujeitos em situações de interação e a análise dessa influência está centrada em pequenos grupos enquanto a Macrossociologia se detém aos sistemas sociais em grande escala.

Os estudos microsociológicos tornam-se necessários nesse movimento de interação face-a-face para analisar as narrativas de um grupo de crianças em uma creche universitária, observando ao mesmo tempo as suas atividades, seus desenhos e diálogos, em particular. Nesse processo, obteremos um quadro teórico-metodológico de como as crianças constroem as suas relações étnico-raciais.

Serão analisados em contexto micro como as interações afetam os processos sociais considerando as expressões faciais e gestos corporais, ou seja, a linguagem corporal que as

crianças usam no movimento dialógico entre seus pares e com os adultos para expandir o que é dito e não dito com as palavras. Portanto, a sua linguagem corporal transmite uma mensagem potente sobre as questões raciais que lhes rodeiam. E conseqüentemente, pretendo observar como as rotinas das crianças estruturam as ações afirmativas nos tempos e espaços escolares.

A face, o gesto e a emoção das crianças expressam felicidade, tristeza, medo e surpresa, entre outros sentimentos que reforçam a percepção de que a linguagem corporal é constantemente utilizada para contemplação e produção de sentidos usados com a intenção de brincar ou demonstrar o seu descontentamento.

O meu trabalho investigativo destaca a observação e o diálogo com as crianças considerando aspectos diferentes da infância que em uma abordagem macro poderia passar despercebida e concluir que o racismo estrutural não atingiria as crianças, mas as suas singularidades, vistas em uma escala particular, micro, nos auxiliará a compreender as nuances que se reverberam na rotina das crianças.

3.1.3. Estudos de intervenção

O trabalho investigativo de intervenção revela práticas sociais inovadoras, planejadas e implementadas com o propósito de ampliar a visibilidade das reflexões e ações protagonizadas pelas crianças. A meu ver, os estudos de intervenção se aproximam da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e da unidade dialética reflexão-ação pautada na relação dialógica proposta por Paulo Freire (1981).

A pesquisa-ação pressupõe uma co-implicação na relação entre o pesquisador, crianças e adultos envolvidos no campo empírico, socializando as experiências e conhecimento teórico-metodológico da pesquisa. A utilização dos achados que valorizem os saberes e a prática cotidiana das crianças aponta as possibilidades de propostas e soluções problematizadas pelos pequenos.

A metodologia de intervenção descreve a prática desenvolvida detalhadamente e com fundamentação teórica, uma triangulação que inclui a narrativa das crianças, os referenciais teóricos que permeiam a prática selecionada e a análise crítica do pesquisador acerca dos instrumentos de coletas dados. A pesquisa-intervenção fortalece as possibilidades de implementar as propostas discutidas pelas crianças mediadas pelos adultos. Portanto,

o pesquisador se posiciona como interlocutor na relação com a criança, não apenas para compreender o que faz ou diz, mas para aproximar-se de seus valores, de sua cultura e dos modos como ela traduz os signos de seu tempo e os transformam em fantasias, medos, desafios, heróis, ogros e brinquedos (SOUZA & SALGADO, 2008, p. 552).

É nesse cenário que as crianças produzem as suas narrativas, se vestem de personagens e heróis infantis como uma feiticeira que quando quebra o encantamento transforma-se em uma princesa negra ou; a criança negra que fala dentro da barriga nasce sozinha, uma criança guerreira que salva o seu povo africano das garras da feiticeira e torna-se um príncipe negro. Episódios como esses ajudam as crianças a falarem de si mesmas, de seus medos, angústias, sonhos e expressam as suas ideias sobre as questões raciais que atravessam a sua infância.

A intervenção, consiste em propor elementos que favoreçam a construção do texto sempre atento ao contexto, a seleção dos personagens, a memória criativa das narrativas, mesmo que a cada cena ocorra mudanças de personagens negociados entre os próprios atores sociais, a mensagem continua envolvente. O contexto revela a experiência lúdica das relações dialógicas entre as crianças, possibilitando a escuta de suas histórias, experiências e leitura de mundo para interpretar o tempo presente.

Esta afirmação, (...) revela a superação que vão fazendo do conhecimento, ao nível preponderante sensível, de sua presença no mundo, pela assunção crítica desta presença, o que implica no reconhecimento de não apenas estarem no mundo, mas com o mundo (FREIRE, 1981, p. 19)

Paulo Freire não se referia às crianças nesse momento, mas a sua sensibilidade traduz o lugar das crianças como forma de intervenção no mundo para compreendermos que intervir significa estabelecer tramas enriquecedoras em que as crianças se distanciem da cultura midiática e revelem seus saberes, as suas impressões sobre as manifestações discriminatórias de raça, gênero e classe.

Portanto, a pesquisa-intervenção se propõe a uma educação das relações étnico-raciais como estratégia de intervenção na creche, essa intervenção implica no esforço de romper com a ideologia dominante com profundas aspirações para garantir o direito das crianças à livre manifestação cultural e à promoção da igualdade étnico-racial.

3.1.4. Problematização teórico-metodológica: a pergunta como ponto de partida

A pesquisa-intervenção precisa considerar as crianças parceiras da pesquisa, esta é a condição fundamental para intervir em suas demandas e conseqüentemente é necessário realizar a conversão do olhar do pesquisador pela ótica das crianças, percebendo o que elas consideram relevantes para as suas próprias vidas e, principalmente, partir da “premissa de que as crianças constroem suas experiências de significação, numa situação compartilhada com outros, sejam adultos ou outras crianças” (CASTRO, 2008, p. 28).

A intervenção potencializa a voz das crianças e estabelece horizontalidade às relações entre o pesquisador e as crianças. Mas para construir essa relação horizontal é necessário frequentar os mesmos ambientes que os pequenos, se envolver em sua rotina e participar das suas brincadeiras quando for convidado.

A questão da pesquisa se desenvolve a partir da indagação da menina Duda acerca da escolha do tema do projeto da sala de leitura, logo pela manhã durante a colação. Como a votação foi à tarde do dia anterior, as professoras da manhã e eu já havíamos recebido o *feedback*, mas queríamos ouvir a narrativa das crianças:

É... Eu vou refletir... da minha cor, do meu cabelo e da minha pele. Isso... que legal, gente! Sobre etnia... E por que vocês escolheram esse tema? Disse a professora. E a Duda concluiu: É porque é legal... É legal porque a gente pode pesquisar sobre a cor, a pele e o cabelo...” (Vídeo – transcrição, 06/07/2018).

Percebe-se que as crianças também se sentem pesquisadoras, esse é o melhor sentido da pesquisa-intervenção com crianças. A narrativa da menina está em pleno diálogo com a pergunta de partida dessa pesquisa: Como as crianças que frequentam uma creche universitária constroem as suas relações étnico-raciais? E esta desdobrou em outras questões: Que concepções de criança e infância são recorrentes nas teorias clássicas e contemporâneas selecionadas e se expressam nas narrativas das crianças? Que temas e conceitos estão presentes nas suas relações étnico-raciais? E como se expressam nas interações entre as crianças pequenas?

As questões étnico-raciais se revelaram com a base empírica, por isso, a pesquisa privilegiou a descrição densa das narrativas das crianças gravadas em áudio e vídeo, além dos registrados em caderno de anotações de campo durante as intervenções ao “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, (...) manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4). Também me apoiei em Petronilha Silva & M^a Waldenez Oliveira (2000)

por reconhecerem que os projetos de intervenção em contextos significativos que precisam mudanças nas práticas adotadas são relevantes.

3.1.5. Objetivos

Os objetivos de uma intervenção precisam *levantar as necessidades* apresentadas relativas às questões étnico-raciais bem como apoiar o trabalho das professoras nesse movimento de reeducação das relações étnico-raciais. E ainda *desenvolver as atividades* que possam produzir elementos para auxiliar no levantamento de dados que conduzam à intervenção. E a intervenção precisa *modificar os comportamentos* entre as crianças negras e não negras tendo como foco a resolução das tensões para que as crianças negras assumam a sua autoestima e as crianças não negras valorizem conceito de negritude. Veja os objetivos desta pesquisa:

Objetivos Gerais

- Reconhecer as concepções de infância e criança presentes nos discursos das teorias sociais clássicas e contemporâneas.
- Analisar as principais teses e dissertações em interface com as categorias infância e raça entre 2003-2018.
- Subsidiar as ações e encontros formativos em diálogo constante com as crianças para ampliar as possibilidades de mediação das suas professoras.

Objetivos Específicos

- Observar e ouvir as crianças em suas dinâmicas de interação, buscando identificar as tensões presentes nas relações étnico-raciais que circulam no cotidiano de uma creche universitária;
- Propor oficinas e práticas dialógicas que desafiem as crianças a revelarem as suas questões étnico-raciais.

- Formular uma proposta, em parceria com a dinamizadora da sala de leitura, para o projeto literário da escola focado nas relações étnico-raciais.
- Analisar e interpretar as possíveis repercussões da pesquisa-intervenção no cotidiano das crianças em contextos significativos;

O escopo da problematização teórico-metodológico priorizou as relações étnico-raciais com as crianças e entre elas, para influenciar positivamente na estrutura de proteção que as envolvem instituindo um silêncio presente no discurso de igualdade provocando a (in)visibilidade das crianças negras e o desejo de branqueamento.

“Essa problematização, por sua vez, não constitui tarefa simples. Requer experiência, leitura, reflexão e debate” (GIL, 2008, p. 72). Não obstante, optei pela revisão bibliográfica de teses e dissertações com recorte temporal entre 2003-2018, considerando a produção de conhecimento a partir da publicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Utilizei os descritores propostos por Erika Pereira (2015) para selecionar e catalogar em uma planilha *excel* os trabalhos encontrados, estes foram reunidos por ano de publicação com destaque para a orientação das teses e dissertações. Os gráficos e tabelas organizaram a análise descritiva das teses. Enquanto as dissertações foram distribuídas por regiões para direcionar a análise. A revisão contribuiu para percebermos a relevância do tema para os estudos da infância e à educação das relações étnico-raciais.

3.1.6. Ética na pesquisa com crianças e o direito à participação

A Sociologia da Infância reconhece as crianças como atores sociais e participantes ativas com criatividade para inventar, reinventar e apropriar-se de experiências e vivências com os adultos e seus pares produzindo as suas culturas infantis.

A Sociologia da Infância amplia a possibilidade inventiva de acolher e investigar as desigualdades sociais e as diferenças. Nesse contexto, planejar temáticas que incorporem o discurso das crianças é o desafio de refletir sobre as práticas e interpretar as relações entre as crianças implica em desenvolver uma *escuta sensível* para:

entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que

há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afetibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir criança (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p. 194).

Abramowicz e suas colaboradoras apontam os fundamentos da Sociologia da Infância reconhecendo-a com área de conhecimento do campo de pesquisa que vem ampliando as possibilidades de interpretação dos saberes e interesses das crianças. A Sociologia da Infância potencializa a contribuição ativa das crianças na produção e mudança cultural (SARMENTO, 2005).

Quanto às questões éticas com a pesquisa, os nomes citados são fictícios, reduzidos ou abreviados e escolhidos por elas mesmas ou sugeridos por seus pares nas rodas de conversa para preservar a identidade das crianças. Alderson (2004) defende que as crianças, enquanto sujeito de direitos, autorizem a sua participação acerca dos objetivos e dinâmica da pesquisa.

Geertz (2008), ao investigar as relações balinesas, observou que muitas vezes as crianças são chamadas por seus nomes pessoais, dar nome aos pequenos traz algumas características extremamente significativas para a compreensão das ideias que as crianças produzem sobre a sua condição pessoal. De um modo geral, os nomes pessoais possuem elementos de uma identidade cultural simplesmente única.

Quando interroguei a um dos meninos sobre como ele gostaria de ser chamado na pesquisa, ele disse o seu nome completo, então expliquei novamente que tinha que ser um nome diferente, poderia ser como os super-heróis que têm um uma identidade secreta ou poderia ser uma homenagem a sua ancestralidade, o nome de um tio, avô ou até mesmo dos pais, mas ele insistiu com o seu próprio nome e o sobrenome. Mas o acordo com as famílias, diante do termo de assentimento previa que os nomes seriam omitidos. Mas uma outra criança se aproximou, porque elas estão brincando, mas prestando atenção em tudo que se passa em seu entorno, “Edmilson, coloca *pra* ele o nome do meu tio Bob, ele é legal e gosta de brincar comigo. Eu também quero ser o Bob” (Anotações de campo, 05/12/2018). Prontamente, ele concordou. E ficamos com duas crianças com o mesmo nome, entendi naquele momento que isso poderia colaborar para positivamente no disfarce da identidade deles e eles já estão acostumando a dividirem os mesmos personagens. Os nomes pessoais traduzem uma experiência de construção da identidade cultural das crianças tanto no sentido de reafirmar o seu nome pessoal quanto no sentido de valorizar a ancestralidade na perspectiva das crianças.

Alderson e Morrow (2011) sugerem que haja um roteiro ético para salvaguarda das crianças e que elas possam optar por desistir da pesquisa. Enquanto, James (2007) reflete sobre a complexidade de se registrar e gravar as vozes das crianças e conclui que essa estratégia precisa garantir que as crianças sejam realmente compreendidas. A cada encontro as crianças autorizavam a gravação de áudio e/ou vídeo, mas por vezes se surpreendiam com a gravação:

Edmilson, você está filmando?!!! E eu questionava: Não pode mais filmar? Não! Diz a Manu com um movimento com a cabeça repreensivo e negativo. E eu insistia, e gravar pode? Gravar pode... e a brincadeira continuava... (Anotações de campo, 22/03/2018).

Diálogos como esses eram frequentes, ora elas autorizavam apenas gravar em áudio, outrora, me pediam para filmar e pegavam o celular da minha mão para assistir à gravação e/ou continuar filmando e paravam para assistir o que foi gravado, sempre com a minha anuência. A possibilidade de elas dirigirem suas as próprias cenas e as assistirem em seguida lhes conferiram o lugar de crianças co-pesquisadoras, com a participação ativa no processo empírico. A esse respeito, Kramer (2002) recomenda ainda “a difícil e necessária devolução dos dados, às crianças, à escola” (p. 46). Portanto, é necessário que haja o seu consentimento informado para que os pequenos sejam observados e/ou questionados tendo inclusive a possibilidade de decidir como será a sua participação em cada contexto de investigação.

As oficinas foram previamente agendadas com as professoras do grupo e com a coordenadora pedagógica para que fossem incluídas no planejamento semanal do grupo. As narrativas e interações das crianças foram filmadas, gravadas em áudio e/ou vídeo, registradas em fotografias e anotadas no caderno do campo. O revezamento desses registros variou de acordo com o exercício dialógico diário de autorização das crianças.

Na Escola de Educação Infantil, os adultos são tratados pelo nome, até mesmo por nomes reduzidos, raramente, éramos chamados de tio/tia ou professor/professora, isso acontecia, especificamente, quando recebíamos crianças oriundas de creches privadas ou da rede municipal onde a figura da tia está cristalizada na cultura escolar. Mas logo, os pequeninos abandonam essa cultura.

A creche universitária investigada possui um processo minucioso para autorização das pesquisas com crianças. O procedimento consistiu, primeiramente, com a entrega do projeto constando os termos de assentimento para que as famílias autorizem a pesquisa, o projeto foi submetido ao Conselho Deliberativo, onde um dos conselheiros analisou previamente o projeto, emitiu um parecer e durante a sessão os demais conselhos autorizam a pesquisa.

Estando a pesquisa devidamente autorizada, a coordenadora pedagógica e a direção agendaram uma reunião com as famílias do grupo cinco, nesse período as crianças tinham entre 4-5 anos. A carta-convite com o termo de assentimento em anexo seguiu pelo e-mail das famílias com cópia nas agendas das crianças. Fui informado pela coordenadora de pesquisa da escola que as observações com as crianças só começariam depois que todas as famílias autorizassem ou se posicionassem acerca da pesquisa.

Nesse entretempo, fiquei na secretaria da escola examinando as pastas individuais. Na fase exploratória da pesquisa, encontrei 80 crianças entre 4 meses a 6 anos de idade incompletos, regularmente, matriculadas, sendo que dentre elas, tínhamos 17 crianças pretas ou pardas, segundo a autodeclaração presente no registro de matrícula escolar. Acompanhei as interações das crianças entre 4-5 anos que se reúnem em grupos organizados de acordo com sua faixa etária.

No final do ano letivo de 2017 havia 15 crianças matriculadas no grupo cinco, entre elas, duas crianças em situação de inclusão. Em 2018, o grupo recebeu mais uma criança em processo de inclusão, nesse mesmo período 6 crianças tiveram suas matrículas encerradas por suas famílias, como estratégia de antecipação do ensino fundamental, considerando que não havia evidências reais de que as crianças teriam a suas matrículas efetivadas no CAp como nos parece tão óbvio, uma vez que a EEI e o CAp compõem a educação básica desta universidade. Sobre a educação básica na UFRJ e o acesso das crianças apresentarei algumas considerações ao longo da descrição da escola na próxima sessão deste capítulo.

Curiosamente, a inclusão foi um ponto relevante do grupo, observar os pequenos ajudando e cooperado para o bem-estar das crianças em situação de inclusão, se afetando e afetando-as ao desenvolverem laços de afetividade, solidariedade, atenção e cuidados. Reafirmando o que prevê as Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil: “Em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, todas as crianças são fortemente beneficiadas em seu processo de desenvolvimento” (Brasil, 2015, p. 3).

A devolutiva das famílias autorizando a pesquisa encerrou na segunda semana de setembro de 2017, no mural da sala de atividades das crianças coloquei uma lista com o nome das crianças e ao lado o espaço para que pudéssemos acompanhar esse movimento. Diariamente, as famílias recorriam agenda das crianças para informar a sua rotina, então, enviei um bilhete pela agenda para lembrar aos pais e mães que ainda não tinham entregue o termo de

autorização, com uma segunda via em anexo, além de contar com a atenção das professoras que as lembravam de assinar.

Na verdade, as famílias já estavam cientes da pesquisa, já que tivemos uma reunião com os pais e mães para apresentar a proposta da pesquisa, o bilhete funcionou como um recurso extra para aquelas famílias que por motivos diversos não lembraram de assinar o termo de assentimento.

As famílias foram unânimes em autorizar a participação de suas crianças na pesquisa. E ainda expressaram as suas expectativas e representações iniciais sobre as questões étnico-raciais na infância. Entretanto, as interpretações dos relatos das famílias serão apresentadas no próximo capítulo.

Outra implicação ética definida em comum acordo com o meu orientador foi a submissão no sistema de lançamento de pesquisa para análise da Plataforma Brasil. A minha pesquisa está vinculada ao Projeto Desigualdade e Diversidade na Educação, coordenada pelo prof. Dr. José Jairo Vieira, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética Responsável nº 5582 – UFRJ – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH – UFRJ), de acordo com os trâmites da Plataforma Brasil. Entretanto, a questão central que enfrentamos, no âmbito do CFCH é que não há acordo quanto a pertinência da Plataforma Brasil para as ciências humanas, “pois muito do que é exigido desde os prontuários oficiais para apresentação dos projetos já necessita especificações que são inadequadas a uma pesquisa processual” (BARBOSA, 2014, p. 239).

O acompanhamento da rotina das crianças iniciou, efetivamente, na terceira semana de setembro de 2017, nesse período observei se a escola realizaria alguma atividade temática com alusão ao dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Para a minha surpresa o período passou despercebido pela a escola. De fato, a proposta pedagógica da escola não prioriza as datas comemorativas, como afirma o documento, na EEI busca-se trabalhar “de forma integrada, não fragmentando as práticas com propostas estanques” (PPP, 2012, p. 14).

Organizei-me para acompanhar as crianças às quartas pela manhã e quintas-feiras à tarde até o final do primeiro semestre de 2018. Essa escolha por um dia pela manhã e outro à tarde, levou em consideração que as duplas de professoras se revezam ao longo do dia de jornada integral das crianças e a dinâmica de socialização se diferencia, portanto, observar a rotina das crianças com a mediação de diferentes professoras potencializou a investigação com outros pontos de vista.

Eu já havia encerrado o ciclo de observação no final do primeiro semestre, quando fui surpreendido com a informação de que uma das professoras do grupo seis, influenciada pelos nossos estudos de intervenção propôs à dinamizadora da sala de leitura que o projeto literário abordasse as questões étnico-raciais, então, retornei à escola no segundo semestre de 2018, para observar os desdobramentos do projeto da sala de leitura que mobilizou todos os grupos. Mas retornaremos a esse projeto no capítulo seguinte.

Os encontros com as crianças ocorreram em diferentes ambientes da universidade: na Faculdade de Educação, sala de atividade, sala de movimento, sala de leitura, refeitório e no pátio. Em grandes e pequenos grupos ou em conversas individuais que se tornavam em duplas porque sempre uma criança se aconchegava nos meus braços para ouvir, participar ou continuar gravando por mim a conversa ou outras coisas que lhes viessem à cabeça. Esse poderia ser o sinal de que a conversa virou brincadeira. Não houve um roteiro prévio de questões, mas reuni uma coletânea de livros selecionados na sala de leitura e do acervo pessoal do pesquisador, todos os meus livros foram doados para a sala de leitura visando enriquecer o acervo com a temática étnico-racial, as observações das interações e as narrativas das crianças movimentavam os diálogos como fontes inesgotáveis de situações provocativas e questionadoras. E as oficinas foram se configurando com as observações e negociações a partir dos desejos e interesses das crianças.

Mas o movimento de pesquisa valorizou a escuta sensível das narrativas dos pequeninos, a observação e a intervenção junto às crianças sempre atento ao planejamento do grupo mediado pelas professoras. Em 2018, o grupo seis seguiu com 10 crianças, 3 meninos e sete meninas, o grupo contava com a docência compartilhada entre quatro professoras substitutas de 40h que atendiam as demandas das crianças ao longo do dia, numa perspectiva inclusiva, basicamente, eram duas professoras pela manhã e duas à tarde.

A docência compartilhada é fundamental em uma escola de tempo integral que atende as crianças em situação de inclusão. Jairo Vieira, Edmilson Ferreira & Andreia Lopes (2019) ao tecerem as suas reflexões sobre profissionalização como um dos elementos da subjetividade, estabelecem relações entre os saberes e as práticas docentes. Nesse processo, as professoras constroem seus saberes que são mobilizados e produzidos a cada proposta de interação com as crianças. As professoras agiam coletivamente, diante das situações adversas, mas sempre atentas ao diálogo com a teoria e prática, essa tessitura aliada à experiência docente desconstruíam as teorias pessoais fundamentadas no senso comum e elas tornavam-se referências significativas para as crianças favorecendo a organização do trabalho e a sua

participação. “Em geral, quando os colegas trabalham juntos e compartilham problemas comuns, isto facilita o alinhamento de comportamentos e uma modificação das teorias pessoais” (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

As observações, planejamento e intervenções das ações privilegiaram 13 eventos, quatro oficinas com intervenções específicas com o grupo seis: confecção das bonecas abayomis, a construção do jogo da memória, leitura e dramatização do livro Kiriku e a feiticeira, a história da princesa Alafiá com dramatização e pintura facial; e uma intervenção junto as professoras em parceria com a dinamização da sala de leitura para apresentar o referencial teórico para o projeto literário. E as demais intervenções mobilizaram a escola toda como desdobramento das ações da sala de leitura.

As oficinas, que doravante chamarei de episódios e cenas foram permeadas de conversas, observações e brincadeiras que por vezes eu era o pesquisador na condição de observador, outrora, eu era convidado a participar das brincadeiras, nesses momentos, o registro das narrativas significativas aconteciam em minha casa, diante do computador, eventos tão marcantes que vinham a memória com muitos detalhes relevantes e expressivos. Mas a rigor, eu mesmo gravei ou filmei e fotografei as cenas, mas quando eu estava envolvido diretamente na cena, uma das professoras filmava ou registrava em fotografias os eventos, seja como sua proposta de registro diante do seu planejamento ou como coparticipante da pesquisa. Esse movimento, oportunizou a compreensão da “necessidade de combate ao pensamento único, bem como a importância em se ter acesso a pontos de vista culturais plurais e, muitas vezes, contraditórios, que perfazem as narrativas sobre esse real” (IVENICKI, 2018, p. 1160).

A título de organização da apresentação das intervenções propostas, reuni os eventos quatro episódios: Mwana: “quartas pretinhas”, Observações de campo e o Projeto literário. Os episódios selecionados se configuram como um roteiro que foi se construindo ao longo da pesquisa com as intervenções junto às crianças e contribuíram para a construção das dimensões de análise que serão interpretadas no quinto capítulo.

O direito à participação infantil se evidencia através da mobilização da voz das crianças, cabendo aos adultos escutar a opinião sensível e a imaginação inventiva dos pequenos, daí a relevância dos desenhos, narrativas, brincadeiras, jogos e produção de cartazes coletivos como forma de expressão.

Nesse contexto, a participação infantil é um exercício potente para viabilizar as vontades individual e coletiva diante das reivindicações das crianças por uma reflexão positiva durante

o processo de fortalecimento das relações étnico-raciais. Cada intervenção estimula a leitura dos sentidos da participação, inclusive das crianças em situação de inclusão. Para Tomás & Gama (2011), a participação é um processo contínuo e seguro que pretende se apoiar na experiência participativa das crianças como um direito fundamental da infância.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) é marco legal sobre a dimensão do direito simbólico a participação social das crianças e de suas infâncias, sendo consideradas sujeitos com direitos e liberdade, independentemente de raça, cor, origem nacional, étnica ou social e opinião política (art. 2). Já o artigo 13º garante às crianças o direito à liberdade de expressão, seja de forma oral, escrita, por meio das artes ou por outro meio a escolha das crianças. E o artigo 31º reconhece o direito das crianças a diversão e atividades de acordo com a sua própria idade, “bem como à livre participação na vida cultural e artística” (Brasil, 1990).

Portanto, a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa assume a participação ativa das crianças ao longo das intervenções para a tessitura das microações afirmativas considerando a infância como categoria social, as narrativas das crianças repletas de sentidos, assim como as práticas singulares e histórias de vida trazidas com a sutileza da mediação das professoras e suas famílias.

3.2. Marcos histórico e legal da Educação Infantil

A partir dos anos 1970 diversas mobilizações demarcaram a dimensão do direito à educação às crianças pequenas, especialmente a luta das mulheres trabalhadoras pelo direito a creche no lugar do trabalho, paralelamente, grupo de profissionais e especialistas em educação infantil se organizavam para propor diretrizes legais que privilegiassem o atendimento das crianças (CAMPOS, 1999).

No Rio de Janeiro, a favela da Rocinha recebe apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e em parceria com a prefeitura inicia-se a trajetória das creches e escolas comunitárias nas favelas cariocas com atendimento de baixa qualidade, vinculadas ao órgão municipal de assistência social funcionando em condições de precariedade, servindo a interesses políticos, ao clientelismo e recebendo crianças em condições de marginalidade, no sentido de que, as crianças não encontram acesso e oportunidade no rede municipal regular (TAVARES, 1996).

A esse respeito Fúlvia Rosemberg (2003) reafirma que havia orientações específicas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a UNICEF que propõem

soluções emergenciais que privilegiam o baixo investimento às crianças das favelas do Rio de Janeiro.

Os profissionais da Educação e os pesquisadores vinculados à universidade contribuíram significativamente a medida que a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – reafirmam que a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica determinando que as Secretarias de Educação das prefeituras assumissem esta etapa como direito da criança (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGRS, 2006).

Vários documentos definiram o aporte teórico que subsidiam a prática de ensino e favorecem a supervisão sistemática das escolas e creches que se propõem a oferecer esta modalidade de ensino. Dentre eles, destacamos o documento que apresenta os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 1995). Este documento apresenta um conjunto composto por um cartaz contendo doze critérios para a melhoria do atendimento e um vídeo “nossa creche merece respeito”, além de um folheto com sugestões para reflexões nos centros de formação continuada dos professores.

Outro documento significativo chama-se Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (BRASIL, 1998) que traz orientações para a organização da estrutura e funcionamento de creches, aquelas que atendem a educação popular, em particular.

O MEC também publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RECNEI – organizados em três volumes, distribuídos para toda rede pública e conveniada do país, a obra traz subsídios para as propostas pedagógicas das secretarias de educação e escolas de educação infantil (BRASIL, 1998).

Em agosto de 2005, uma manifestação pela inclusão das creches na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) reuniu entidades em defesas do direito à educação, do movimento de mulheres, professores, organização dos direitos da criança entre outros atores sociais especialmente as mães com chocalhos, fraldas e carrinhos de bebês para exigir que a primeira etapa da educação infantil, também seja financiada pelo Fundeb. A mobilização teve como tema “Direito à Educação começa no berço e é *pra* toda vida”. E contou com a presença dos “*fraldas pintadas*”: bebês das cidades satélites de Brasília, acompanhados por seus pais e mães para representar as crianças “sem creche”. A chamada “*carrinhata*” circulou pelos corredores do Congresso como estratégia de mobilização.

A esse respeito Deise Nunes afirma que:

A ação política também se deu junto a parlamentares, nos movimentos de rua, nas coletas de assinaturas, na presença junto a audiências públicas de educação infantil, na ação junto a ministérios, e outros movimentos sociais, dentre as quais destacamos o movimento Fundeb pra Valer que conseguiu incluir a educação infantil no financiamento do Fundeb. Em todos estes processos foi significativo o protagonismo do Mieib e dos fóruns estaduais com destaque para as inúmeras passeatas desencadeadas por estes fóruns, aglutinados em torno do slogan criado pelo fórum do Rio de Janeiro: o Movimento das Fraldas Pintadas (NUNES, 2011, p. 4).

Nesse contexto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – Mieib cumpriu o seu papel com a conquista da inclusão da primeira etapa da educação básica no financiamento do Fundeb. Portanto, cabe ao poder público assegurar a assistência técnica e financeira, garantindo o financiamento na área de Educação Básica, tendo em vista a redução das desigualdades (BRASIL, 1994).

3.2.1. Marcas do direito a Educação Infantil na história da creche universitária

No Brasil, as políticas assistenciais na área de atendimento à criança de 0 a 6 anos começa a ter maior visibilidade no âmbito da creche universitária da UFRJ a medida que a mulher trabalhadora e seus filhos pequenos como portadores de necessidade sociais que demandam por proteção social de acordo com a legislação em vigor.

O marco inicial dessa trajetória é o Decreto – Lei nº 5.452, de 01/05/1943, que consolida as Leis do Trabalho e determinava que os estabelecimentos que trabalhasse pelos menos 30 mulheres, com mais de 16 anos, deveriam oferecer às empregadas um local apropriado para guarda, vigilância e assistência de seus filhos no período de amamentação.

Outro marco é o Decreto nº 93.408, de 10/10/1986, que dispõe sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar para os filhos de servidores de órgãos e entidades da Administração Federal direta e indireta e de fundações sob supervisão ministerial. Com base nesse documento as universidades os servidores passaram a ter o direito a ter as crianças em creches no local de trabalho.

A Constituição de 1988, afirmou no estatuto da Criança e do Adolescente, o dever do Estado em garantir o direito das crianças de 0 a 6 à educação. O mesmo estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que apresenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Está explícito ainda nas Diretrizes Curriculares para a

Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. A partir destes marcos jurídico-normativos, as creches universitárias abrem espaço para estágio, pesquisa e observação das práticas educativas.

A pesquisa de Raupp (2004) nos informa que dentre as 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), 19 delas instalaram 26 creches. Nesse sentido,

A produção de conhecimentos nessas unidades requer reflexões que direcionem para a ampliação dessa frente de atuação como também para a busca de um caráter de pesquisa institucional, ou seja, que investiguem problemáticas que emergem da prática pedagógica institucional (RAUPP, 2004, p.209).

No plano da produção de conhecimento há uma crescente demanda sobre os estudos vinculados às especificidades da Educação Infantil, entre os quais destacamos os processos de formação inicial e continuada em nível de ensino, pesquisa e extensão.

Já o Decreto nº 977, de 10/11/93, determina a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Instituído o auxílio pré-escolar como assistência indireta aos servidores que possuem dependentes na faixa etária de 0 a 6 anos. E proíbe a criação de novas unidades no âmbito universitário. Neste período, a educação das crianças assume um caráter assistencialista, vinculada de uma política compensatória com atendimento restrito a comunidade universitária.

Ainda assim, três novas unidades são criadas, como os motivos que levaram a criação da Creche UFF, em outubro de 1997. A Creche UFF foi instituída ao longo de 10 anos de luta, com sua trajetória de investigação acadêmica dos estudantes de graduação e pós-graduação interessados na Educação Infantil, enquanto campo de pesquisa (RAUPP, 2004).

Nesse contexto as creches universitárias surgem com o objetivo básico de atender os filhos e filhas da comunidade universitária mantidas por associação de pais, fundações universitárias, associações de funcionários da universidade, entre outras possibilidades.

Esse panorama histórico é importante para pensar o início das unidades de educação infantil federais, que tem o seu início ligado ao assistencialismo e ao higienismo e também a Escola de Educação Infantil da UFRJ, já que este foi criado inicialmente por iniciativa de uma médica do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), a Dra. Dalva Sayeg, que inclusive foi a primeira diretora da creche e permaneceu nesta função durante dois anos (LOPES, 2012, p. 24).

Escola de Educação Infantil foi instituída nesse contexto assistencialista e higienista trazendo marcas em vias de superação que atravessam essas funções indissociáveis entre o cuidar e o educar. Esse movimento de superação inclui a já conquistada universalização do

acesso e o reconhecimento da creche universitária como órgão suplementar. O desafio atual consiste na construção da identidade acadêmica da instituição através da implantação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de promover concurso público para esta modalidade.

3.2.2. Pintando o sete, a Creche universitária

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) foi inaugurada no dia 24 de junho de 1981, e desde então se localiza nas dependências do Instituto de Puericultura e Pediatria Martigão Gesteira (IPPMG). E se manteve sob a responsabilidade e gestão deste setor tendo como a sua atividade fim, o serviço, com visão significativamente voltada para a assistência e cuidado das crianças, especificamente, o atendimento aos filhos e filhas das mães servidoras, até que em junho de 1987, a creche universitária foi vinculada à Divisão de Assistência Médica do Servidor – DAMS, que já se chamou Divisão de Saúde de Trabalhador – DVST e atualmente, responde pela Coordenação de Políticas de Saúde do Trabalhador – CPST.

E em novembro de 1990, a creche vinculou-se à Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais - PR-4. A partir de 2002, com a posse do então, Magnífico Reitor Prof. Carlos Lessa, que afirmou publicamente seu compromisso em construir um espaço próprio, com amplas instalações e abertura de concurso público para contratação de professores especializados em educação infantil e a inclusão da creche universitária no sistema de ensino da UFRJ.

Vale destacar que no período de 08/2004 a 08/2007 as professoras da Faculdade de Educação Eliana Bhering e Patrícia Corsino iniciaram um Projeto de Extensão tendo como foco a construção da proposta político-pedagógica da creche universitária – UFRJ: Pintando a Infância, cada professora disponibilizou 12 horas semanais para este projeto distribuídas entre as ações na creche universitária e reuniões na Faculdade de Educação para a escrita da proposta. A partir daí a creche universitária passou a receber bolsistas de licenciatura em Pedagogia e professores substitutos que já se incorporaram ao cotidiano da EEI-UFRJ.

A discussão de qualidade na educação infantil ganha força nesse período, à medida que as professoras da Faculdade de Educação começam a conhecer o trabalho que vem sendo realizado na Creche Universitária. Os encontros de formação privilegiaram os estudos das diferentes propostas metodológicas para a Educação Infantil tais como: Froebel, Freinet, Montessori, Decroly, High/Scope, Reggio Emilia e outras propostas italianas, Metodologia de

Projetos, Experiential Education, Te Whariki e etc. Discussão sobre infância e desenvolvimento infantil.

Durante muitos anos, a creche funcionou com parte de seus funcionários em desvio de função, parte com contrato temporário precário (prestadores de serviços). Mas somente em 2008 ocorreu o primeiro concurso para Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), tendo como requisito a licenciatura em Pedagogia e experiência em educação infantil e/ou supervisão escolar. E entre disputas e embates políticos sobre o lugar do TAE em uma escola de educação infantil e, entendendo que a universidade possui duas carreiras bem definidas em seu estatuto a de docente e de técnico administrativos. O grupo vem lutando para que haja concurso público de docentes para esta etapa de atendimento. Atualmente, o corpo docente efetivo é composto por apenas quatro professoras da carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e 27 professoras substitutas: 25 com licenciatura plena em Pedagogia e 2 professoras extraclases, uma professora de Dança e outra com habilitação em artes plásticas.

Ao longo do primeiro semestre de 2011, tive a oportunidade de entrar em contato com os gestores e gestoras das quatro unidades federais de educação infantil situadas no Rio de Janeiro. Com o objetivo de compreender implantação das políticas públicas para a Educação Infantil tendo em vista a Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, que chegou a EEI-UFRJ pelas mãos da TAE Iolanda Araújo e vimos nesta resolução os caminhos possíveis para a institucionalização da creche universitária tão presente nos discursos de todos os reitores que passaram por essa gestão.

O grupo gestor das instituições federais tomou a iniciativa de se reunir para encontrar caminhos possíveis para cumprir as orientações previstas na resolução. A Escola de Educação Infantil da UFRJ optou por organizar uma comissão de acompanhamento da resolução, considerando que foram previstos vários encontros em diferentes setores da universidade e junto ao grupo das unidades federais de educação infantil.

O nosso grupo foi composto por Patrícia Passos, que fez uma chamada por e-mail convidando os interessados em participar dessa discussão e atenderam prontamente: Daniele Grazzini, Iolanda Araujo, Carla Vidal, Priscila Basílio e Edmilson Ferreira.

E também nos aproximou das creches federais do Rio de Janeiro que se encontram sob a responsabilidade do Ministério da Saúde e têm o benefício como atividade fim. Estiveram presentes neste encontro: Creche Fiocruz – Silvia Mota; Creche Albert Sabin – Eliane Dias; Creche Hospital Geral de Bonsucesso – Aparecida; Creche UFF – Dominique Colinvaux,

atualmente: Tânia de Vasconcellos; Escola de Educação Infantil da UFRJ – Patrícia, Daniele, Iolanda e Priscila.

A diretora da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer – Rosângela Almeida de Oliveira – sentiu-se interessada em participar das discussões pela característica em comum que reúne a todas: a questão do benefício do(a) trabalhador(a). O grupo ainda entrou em contato com a creche federal que fica sob a responsabilidade do Ministério da Marinha, mas não tivemos retorno. A professora registrou as suas impressões do encontro:

Ficou claro que as histórias da constituição de cada unidade eram muito particulares, o que justifica projetos ou intenções com relação à resolução bem diferentes, e que os pontos que nos aproximam, a priori são: todas são unidades federais; Trabalham com o atendimento das crianças no segmento da Ed. Infantil; Precisam de apoio para seus projetos e intenções com relação à resolução (...). Ao final da reunião, decidiu-se que serão necessários encontros semanais, com rodízio da sede até que todas as instituições presentes tenham sido visitadas, para o estudo da resolução e a troca de informações sobre a condução da adequação à resolução por cada unidade. (TAE, por e-mail, 2011).

Os encontros foram reflexivos e, dentre os pontos polêmicos, destaco a questão do acesso e permanência em condições de igualdade, que trata da universalização da Educação Infantil e se confronta ao benefício do auxílio-creche enquanto direito do(a) trabalhador(a). Veja o que diz a base legal:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

I - Oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender; (Resolução nº 1, de 10/03/2011).

Art. 2º Os órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional deverão adotar planos de assistência pré-escolar, destinados aos dependentes dos servidores, contemplando as formas de assistência a serem utilizadas: berçário, maternal, ou assemelhados, jardim de infância e pré-escola, quantitativo de beneficiários, previsão de custos e cotas-partes dos servidores beneficiados (Decreto nº 977, de 10/11/1993).

Outro ponto é a garantia de concurso público para os profissionais da Educação Infantil, A diretora da Creche Fiocruz sugeriu que fizéssemos uma consulta ao departamento jurídico de cada instituição e solicitou a direção das creches universitárias que estivessem compartilhando

com a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI).

O grupo das unidades federais concluiu que as orientações do MEC dialogavam especificamente com as creches universitárias, embora cada uma delas pretenda tomar as providências possíveis para se ajustar à resolução.

Em julho de 2012, o fórum de educação infantil recebeu as unidades de educação infantil para discutirem a legislação. As instituições realizaram uma apresentação de um breve histórico de criação das creches no contexto do direito das mães trabalhadoras e apresentaram os principais pontos da resolução, além de pontuar as questões propostas pela ANUUFEI em uma carta ofício que foi encaminhada ao, então, Secretário de Educação Superior Luís Claudio Costa como o resultado da discussão dos quatro grupos de trabalho da ANUUFEI:

Identidade das Unidades de Educação Infantil: as instituições se declaram unidades da Educação Básica Federal da carreira do ensino básico técnico e tecnológico. E responsáveis pela Educação Infantil, caracterizando-se pela pesquisa, extensão e campo de estágio para a formação de professores.

Financiamento: recomenda-se a criação de uma matriz orçamentária específica para as unidades de EI. E a reestruturação física por meio do PROINFÂNCIA, incluindo ainda em sua definição a inclusão das unidades de EI federais em seus programas;

Quadro pessoal: recomenda-se ainda a criação dos códigos de vagas e/ou a criação da carreira do ensino básico técnico e tecnológico com a especificidade de Educação Infantil assim, como um quadro de técnico em assuntos educacionais para compor o corpo docente e administrativo efetivo.

O Grupo de trabalho destinado a discutir a universalização não entrou no documento, de acordo com a interpretação da ANUUFEI a democratização do acesso será constituída gradativamente (Rio de Janeiro, 2011, p.9-10).

O grupo pretendia continuar se reunindo, mas esse é um processo inicial e preliminar que precisa se configurar como um estudo sobre as unidades federais de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Esse acompanhamento nos fez refletir sobre o quanto as reflexões da EEI-UFRJ estão alinhadas à Resolução do MEC, no que se refere à proposta de institucionalização.

Nesse movimento a Portaria nº 289, de 16 de janeiro de 2012 instituiu um grupo de trabalho com o objetivo de levantar informações, estudar viabilidade e proceder aos encaminhamentos necessários para a institucionalização da EEI-UFRJ.

Até o início de 2013 a EEI-UFRJ era uma creche universitária vinculada a divisão da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais (PR-4) e atendia a 100 crianças entre 4 meses e 6 anos, orientados por uma equipe multidisciplinar (pedagogia, psicologia, serviço

social e nutrição), além da equipe de apoio (administração, cozinha, saúde, vigilância e limpeza).

Contávamos ainda com os projetos de extensão (astronomia e pedagogia) envolvidos no processo de construção de conhecimento. Ao longo de sua existência, a escola contou com a presença de recreacionistas (cargo extinto na UFRJ), prestadores de serviços (até 2008) e professoras substitutas (2005-2009). “A participação delas foi essencial, pois elas conheciam muito bem a dinâmica, nossa escola e nossa universidade” (BHERING & SILVEIRA, 2009, p. 128).

A partir do segundo semestre de 2013, o CONSUNI aprovou o processo de institucionalização da creche universitária “Pintando a Infância”, que já se chamou Espaço de Educação Infantil e se afirma, atualmente, como a Escola de Educação Infantil da UFRJ, órgão suplementar do CFCH, em nível de equivalência com o CAp-UFRJ. No próximo capítulo apresento os principais aspectos, conceitos e ações que subsidiaram a minha permanência no campo de pesquisa.

CAPÍTULO 4

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Paulo Freire

Relações étnico-raciais no pensamento brasileiro

Neste capítulo apresento os conceitos que emergiram com campo de pesquisa. Os temas desigualdade e branqueamento (HASENBALG, 1996; GUIMARÃES, 2012) emergiram das narrativas das crianças a partir das negociações de sentidos, encontros e confrontos de ideias. As narrativas deram visibilidade ao foco central desta pesquisa: o conhecimento mobilizado e produzido pelas crianças no processo de construção de suas relações étnico-raciais. O esforço teórico deste capítulo consiste em articular o projeto de intervenção diante do conceito de microações afirmativas.

Os estudos microssociológicos (GIDDENS, 2001) tornam-se necessários nesse movimento de interação face-a-face para analisar as narrativas de um grupo de crianças em idade pré-escolar, observando ao mesmo tempo as suas atividades, seus desenhos e os diálogos, em particular. As análises em contexto micro como as interações afetam os processos sociais considerando as expressões faciais e gestos corporais, ou seja, a linguagem corporal que as crianças usam no movimento dialógico entre seus pares e com os adultos para evidenciar o que é dito e não dito com as palavras.

Portanto, a sua linguagem corporal transmite uma mensagem potente sobre as questões raciais que lhes rodeiam. E conseqüentemente, observou-se como as rotinas das crianças estruturam as ações afirmativas (SILVÉRIO, 2002) nos tempos e espaços pré-escolares. Nesse sentido, obteve-se um quadro teórico-metodológico que valorizam as pequenas ações cotidianas e transgressoras que estimulam o processo de construção identitária das crianças para que elas se afirmem nas relações sociais definindo o conceito de microações afirmativas. O trabalho investigativo de intervenção revela as práticas sociais planejadas e implementadas com o propósito de ampliar a visibilidade das reflexões e ações protagonizadas pelas crianças.

4.1. Racismo científico

O discurso evolucionista e as teorias raciais desenvolvidas na Europa fundamentaram o pensamento social brasileiro. Recorro ao paradigma evolucionista para interpretar e contextualizar as minhas reflexões sobre o racismo científico e compreender como os conflitos sociais e raciais foram silenciados no contexto escolar.

Outra motivação relevante para esse recorte é datada pelo ano de 1832, quando Darwin visitou o Brasil. Sandra Selles & Martha Abreu (2002) encontraram evidências da passagem do naturalista pelo Rio de Janeiro, Niterói e ao norte de Cabo Frio Darwin criticou em seu diário os atos de atrocidades causados ao povo escravizado naquele período, mas também deixou evidências de suas impressões racistas ao longo da viagem.

Charles Darwin (1809-1882) em sua obra sobre “a origem das espécies”, entre outras ideias, destacou-se a da seleção natural das espécies assumindo que os seres humanos pertencem a ordem dos primatas, fazem parte do grupo dos mamíferos e, de acordo com sua teoria, têm um ancestral comum. Enquanto Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1822) pesquisou a teoria da evolução focando na transmissão das características adquiridas influenciando também o conceito de darwinismo social.

Herbet Spencer (1820-1903), definiu o conceito de *darwinismo social* aplicando a teoria da seleção natural e criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”. O darwinismo social considera que os seres humanos são desiguais por natureza. Para Bolsanello (1996) viver em sociedade representa uma luta diária pela vida, estabelecendo uma lógica de acesso ao poder social, econômico e político instituído aos mais aptos, enquanto aos menos aptos espera-se o fracasso e que não tenha acesso a nenhuma forma de poder. Essa compreensão mobilizou o pensamento social na passagem do século, instaurando a doutrina racista que condenava a mestiçagem.

Aliás, a *mestiçagem* foi um conceito muito utilizado no discurso nacionalista brasileiro para designar a mistura de raças, como mecanismo resultante do processo seletivo de branqueamento da população. Convém destacar que a mestiçagem foi um processo de violência contra os povos indígenas e negros escravizados, mulheres e crianças tornaram-se vítimas da volúpia dos colonizadores. Conseqüentemente, a política de imigração traz para esse debate – a ocupação do território e o conceito de eugenia.

A política imigratória foi implementada com base em um discurso de nação fundamentada no pertencimento étnico. Segundo Max Weber, esse discurso pretencioso torna-se uma “nação”. Para isso, precisa levar em consideração os elementos étnicos, isto é, a estrutura social, os costumes, a cultura, o idioma comum, inclusive a confissão religiosa, ou seja, é necessária “a existência de vínculos nacionais” (WEBER, 2004, p.73). Entretanto, o autor considera que no pensamento nacionalista extremamente radical admite-se a formação de uma comunidade étnica de origem estrangeira. Mas adverte que o sentimento de comunidade étnica por si só, não faz surgir o sentimento de nação. Nesse sentido, usurpar uma comunidade cultural não pode definir o conceito de nação. O que me leva a refletir sobre a situação dos povos escravizados em situação de liberdade.

No contexto brasileiro, a política de imigração atrelou-se a ocupação territorial à colonização e em 1850 implementou-se a Lei 601 que garantia a concessão de terras públicas conferindo títulos de propriedade aos estrangeiros. Geralda Seyferth (1996) constatou que a política “nacional” excluiu os trabalhadores livres, inclusive o povo escravizado mesmo com o fim da abolição. Não houve qualquer preocupação com os trabalhadores negros livres e a mestiçagem passou a ser vista como um problema, porque a população negra foi excluída de todos os programas sociais. E ainda tinha os imigrantes indesejáveis, os negros americanos ou africanos, por exemplo, foram proibidos de participar dessa política de imigração. Estabelecia também uma hierarquia para atrair para o Brasil imigrantes de origem alemã, reafirmando a hegemonia europeia. Evidentemente, instituiu-se uma política de imigração baseado nos conceitos de darwinismo social e eugenia.

Esse paradigma da diversidade biológica associado ao conceito de darwinismo social sustentou o conceito de eugenia proposto por Francis Galton (1822-1911). A eugenia estabelecia a formação de uma elite branca por meio do controle populacional tendo em vista o aprimoramento da raça definindo o racismo científico. A aproximação entre a concepção de seleção natural e social estabelecida a partir dos conceitos de darwinismo social e o racismo científico conduziu os estudos do antropólogo francês George Vancher de Lapouge (1854-1936) ao classificar as raças como superiores (arianos) e inferiores (negros e judeus).

Assim como Nina Rodrigues (1862-1906) defendia que a população negra e indígena não poderia receber o mesmo tratamento no código penal por causa da ‘organização infantil’ desses indivíduos. Seu livro "As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil" – em 1894, popularizou a concepção de “raça humana” ainda mundo recorrente nos dias atuais desconsiderando os marcadores racistas, eugenistas e conservadores presentes nas doutrinas

racialistas da medicina legal e ainda acionada pelos professores para expressar as suas percepções sobre as questões raciais, seja por falta reflexão e desconhecimento dos conceitos citados e/ou pelo posicionamento conservador.

Para Carlos Hasenbalg (2005) essa interpretação relaciona-se à inércia histórica pós-abolição perpetuada nos padrões tradicionais estabelecidos na estrutura social, considerando que a discriminação e o preconceito raciais estão intactos na cultura dominante branca e enraizados nos sentimentos de subordinação do grupo negro. Esses sentimentos estão presentes nas vantagens materiais e simbólicas que o grupo branco exerce, historicamente, desqualificando os sujeitos negros.

4.1.1. Cor e relações étnico-raciais no pensamento social brasileiro

Cor é uma construção racialista que se utiliza da cor da pele e outros elementos da fisionomia, como a textura do cabelo, traços faciais e físicos para designar os sujeitos negros, mas não representa uma classificação segura, pois existem diferentes tons de pigmentação para cor da pele e esta precisa ser associada às características fenotípicas, porque o que nos afeta de fato é a aparência racial. Já tive um confronto diante de uma criança ao afirmar, enfaticamente, que não queria estudar comigo porque eu “sou preto”, dito isso na presença da mãe e muito sem jeito ela assumiu que “o pai da criança vive falando essas coisas...” Olhei atentamente para o menino e com um sorriso largo no semblante e disse: “mas você vai ter o melhor professor preto da sua vida!” Foi essa cena emblemática que muito contribuiu para que eu me tornasse um pesquisador negro da temática étnico-racial. E certamente, ele mudou o seu posicionamento e levou essas reflexões para sua família. Portanto, desde a infância, as práticas antirracistas precisam considerar a categoria raça como particularidade de uma política que contemple a negritude no combate ao preconceito.

Oracy Nogueira ao refletir sobre os efeitos das relações interpessoais onde o preconceito é demarcado pela cor da pele admite que, “no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor” (Nogueira, 2006, p. 297), sem que isso modifique o preconceito, mas no meu ponto de vista as intervenções, impactam positivamente as relações raciais, especialmente, as crianças negras e não negras.

Mas comparado aos Estados Unidos onde, o preconceito é de origem, prevalece a chamada *One drop rule*, a “regra de uma gota de sangue” estabelecida na legislação vigente no

estado da Virgínia e define como negro todo cidadão, que tenha pelo menos um ancestral negro na família (Nogueira, 2006). O preconceito de origem justificaria a segregação cultural, residencial, escolar, entre outras, da população negra americana.

Quanto ao preconceito de marca, Oracy Nogueira classificou como uma ideologia assimilacionista e miscigenacionista, a primeira diz respeito aos traços culturais e a segunda, refere-se aos traços fenotípicos. A intensidade do preconceito varia de acordo com as características fenotípicas. Nessa perspectiva, trata-se o preconceito, de forma velada, disfarçada, fraudulentamente, ou seja,

incute-se, sub-repticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e, portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação (NOGUEIRA, 2004, p. 296).

A esse respeito, Eliane Cavalleiro (2000) diz que o racismo no Brasil, pode ser denominado como um “racismo cordial”, esse racismo aparentemente suaviza as relações de poder, cria um mal-estar entre os mais conscientes pois confere invisibilidade ao racismo presente nessas “brincadeiras” minimizando a luta contra o racismo. As crianças conseguem perceber a sutileza desses comentários racistas, tidos como “brincadeiras” e para que as crianças desenvolvam uma consciência antirracista no contexto escolar é necessário que haja uma escolha criteriosa dos materiais didáticos, especialmente, a literatura infantil, culinária, músicas e danças que despertem uma conexão positiva estimulando a construção de uma memória afetiva que valorize as especificidades da cultura afro-brasileira e africana.

Os movimentos sociais ressignificaram os conceitos ideológicos propostos por Oracy Nogueira, essa agência assimilacionista contribuiu para definir o sistema de segregação interracial baseado na pigmentocracia (pigmentação da pele), que o movimento negro vem de chamando de *colorismo*, ou seja, a hierarquia de privilégios e vantagens que a pele clara exerce sobre a pele escura refletindo diretamente nas possibilidades de mobilidade social. No Brasil, quanto mais melanina, maior é o risco de sofrer os processos de exclusão.

Mas para compreendermos o campo das relações étnico-raciais no pensamento social brasileiro é preciso retomar os estudos pioneiros de Gilberto Freyre nos anos 1930. Freyre retratou o Brasil do século XVI e XVIII de “Casa-grande & senzala” publicada na primeira metade do século XX. O recorte temporal é necessário para compreender-se o contexto histórico de sua obra. Nesse sentido, o mito da democracia racial está enraizado no imaginário sociocultural como uma ideologia no sentido mais clássico do termo, ou seja, como uma máscara que

encobre a realidade das relações raciais no Brasil. Esse mito marca as nossas diferenças confundindo as crianças que percebem o quanto a população negra é racializada e o distanciamento amplia-se diante das suas condições socioeconômicas.

Estou convencido que o mito da democracia racial sugere a ausência de conflitos entre as classes e a presença do neolamarckismo no discurso freyriano ao considerar o processo de adaptabilidade à natureza do trabalho e sua relação de forças, predominantemente, hegemônica, caracterizou o racismo e o preconceito nas relações raciais no Brasil, representando as principais críticas à sua pesquisa e inspiração etnográfica, como reconheceu Darcy Ribeiro, entretanto, o discurso tradicional e regionalista de Gilberto Freyre demonstrou as contribuições das diferentes raças e religiões à formação do pensamento social do povo brasileiro num contexto épico.

Entretanto, interessa-me, especialmente, a sua descrição sobre as crianças e suas infâncias. Freyre observou que o traje dos homens era igualzinho ao das crianças. O autor observou a linguagem infantil brasileira com sabor africano, visto que as crianças passavam a maior parte do tempo junto com suas *amas negras* ou na companhia de um sujeito negro escravizado na condição de preceptor. Nessa companhia, os nomes próprios iam perdendo a formalidade, Francisco tornavam-se, Chico ou Chiquinho. E as crianças negras que viviam na casa grande recebiam tratamento como se fossem brinquedos, objetivos que o menino branco poderia subjugar realizando os seus caprichos. O autor registra como os colonizadores “tentaram reagir contra a onda absorvente da influência negra, subindo das senzalas às casas-grandes” (FREYRE, 2006, p. 417).

Mas diante dos preceptores negros que orientavam a educação das crianças, ou seja, “pretos e pardos no Brasil não foram apenas companheiros dos meninos brancos nas aulas das casas-grandes e até nos colégios; houve também meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros” (IDEM, 2006, p. 503). A influência negra na educação das crianças se refletiu no vocabulário, na gramática e nas relações sociais mas sempre destacando o lugar de subalternidade nessas relações. E, conseqüentemente, repercutem nas reflexões contemporâneas sobre a nacionalidade e a mestiçagem (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1996).

Os estudos de Florestan Fernandes sobre a situação dos sujeitos negros vistos na cidade de São Paulo foram redigidos na segunda metade do século XX. O autor admite a existência do mito da democracia racial e questiona-se:

Até que ponto o “negro” e o “mulato” estão socializados não só para tolerar, mas também para aceitar como normal e até endossar as formas existentes de

desigualdade racial, com os seus componentes dinâmicos – o preconceito racial dissimulado e a discriminação racial indireta (FERNANDES, 1972, p.10).

Em primeiro lugar, convém lembrar que o conceito de mulato traz consigo a corruptela de mula, era utilizado para identificar os sujeitos escravizados que ora carregavam peso em demasia, ou em relação a mulher negra escravizada cuja seu senhor satisfazia a sua voluptuosidade como se fosse uma montaria.

Em segundo lugar de fato, esse status racial brasileiro segue presente no imaginário social e no comportamento do grupo branco e Florestan descreve que a desigualdade racial persiste mesmo com a ascensão do sujeito negro, considerando o processo de acumulação de vantagens e privilégios desde que favoreça o grupo branco. Esse tensiamento pode neutralizar ou enfraquecer a ação dos movimentos sociais na luta pela igualdade e o direito a diferença.

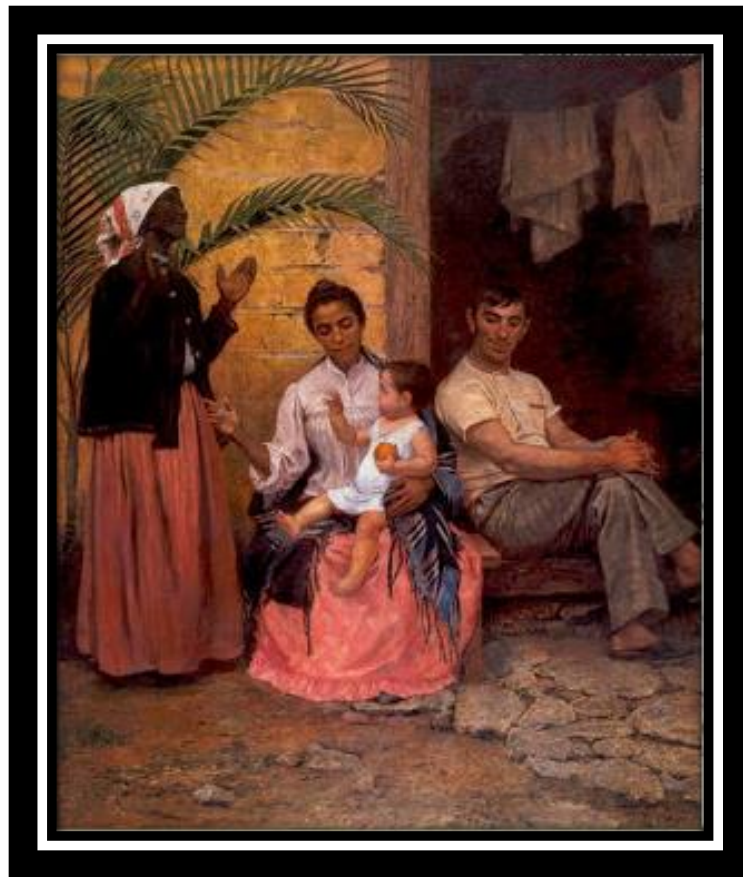


Figura 2 - Modesto Brocos (1952-1936): Redenção de Cam, 1895. Óleo sobre tela, 199x166 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes

A meu ver, o mito da democracia racial perpetuou-se no Brasil pela distorção criada ainda no período pós-colonial como mecanismo efetivo de mobilidade social atravessado pelo conceito de branqueamento. A Pintura de Modesto Brocos retratou o branqueamento presente

nas teorias raciais do século XIX por meio da miscigenação. Brocos formou-se na Academia Imperial de Belas Artes, atualmente, Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro (UFRJ) e pintou a tela intitulada a *Redenção de Cam*, em 1895. A figura 2, trata-se de uma das pinturas mais reacionárias e preconceituosas da iconografia brasileira repletos de elementos narrativos que definem o pensamento social brasileiro acerca do branqueamento. Primeiramente o título, interpretado como a redenção ou uma possibilidade de libertação, como sugere a narrativa da avó negra escravizada, que me aparece agradecer a salvação recebida. Já nome nos remete à passagem bíblica que apresenta a maldição que Noé lançou em seu filho Cam e seus descendentes.

Noé embreagou-se e dormia despido em sua tenda, Can entrou na tenda e viu a nudez de seu pai, saiu imediatamente e contou aos seus irmãos, Sem e Jafé cobriram a nudez de seu pai enquanto olhavam para o lado e evitaram olhar a nudez de seu pai. E quando despertara da embreaguez amaldiçoou a curiosidade de seu filho menor e, disse: “Maldito seja Canaã; servo dos servos seja aos seus irmãos” (GÊNESIS, 9: 20-25).

Essa passagem bíblica seria a fundamentação teológica que justificaria o consentimento da igreja à escravidão do povo negro, partindo da compreensão de que seríamos os descendentes de Cam (BOSI, 1992). Nessa perspectiva, o título da pintura faz alusão à política de branqueamento como uma redenção, considerando que uma criança não negro fruto de uma relacionamento inter-racial estaria livre do racismo e do preconceito racial.

Outro elemento emblemático seria a localização da mulher negra escravizada no cenário enquanto ela pisa no chão batido, sua filha e neto, assim como o homem branco complementam a cena familiar mas o piso em pedraria representa a mobilidade social alcançada com o relacionamento interracial. E ao fundo, no varal há umas roupas encardidas penduradas, o que podemos tercer a analogia de que não se trata de uma família branca.

Atualmente, a obra faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro. E pertence a coleção que mostra evidências das representações do protagonismo negro através da arte no acervo do museu. Souza & Santos (2012) investigaram o contexto histórico e sociopolítico do 1º Congresso Universal de Raças, ocorrido em Londres, em 1911. A tela foi apresentada no artigo do médico e antropólogo João Baptista de Lacerda (1846-1915) para ilustrar a sua tese de branqueamento. Naquele período, Lacerda ocupava o cargo de diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, seu trabalho reforçou o imaginário social no âmbito internacional destacando “as tendências que variavam entre o humanismo liberal e o nacionalismo racista e abertamente colonialista” (SOUZA & SANTOS, 2012, p. 75). Nesse

período também já se refutava as teorias racialistas com sérias críticas a maneira como as relações étnico-raciais e os conflitos nacionais ocorriam no período colonial.

4.2. Estudo das relações étnico-raciais: aspectos conceituais e jurídicos

O uso do termo *etnia* ganhou força para expressar as culturas de diferentes povos indígenas, negros, entre outros. *Etnia* é um conceito que diz respeito ao pertencimento ancestral e étnico-racial da população negra e de outros grupos em nossa sociedade. Nilma Lino Gomes (2005), pautada em Cashmore (2000) reconhece que *etnia* é um grupo que possui coerência e solidariedade por compreender as suas origens e tem interesses comuns unidas por experiências compartilhadas. E a partir de Bobbio (1992), a autora inclui a identidade da comunidade que se reúne em torno de características como: língua, cultura, monumentos históricos, tradições e territórios em comum.

Raça é uma categoria social analítica que expressa a luta pelo direito à diferença e pela superação das desigualdades e tensões diante do silenciamento sobre questões *etnia/raça/classe* social que podem influenciar a socialização e a interação entre os pequenos (GUIMARÃES, 2002). Nesse sentido, precisamos oferecer “oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes” (CAVALLEIRO, 2007, p. 99).

Quando a minha proposta de intervenção elegeu o uso do termo *etnias* para expressar as relações étnico-raciais estruturais e estruturantes das identidades infantis levou em consideração as proposições de Ligia Aquino (2015) ao reconhecer que “ a estrutura identitária é aberta, tem uma história e produz histórias; as identidades se cruzam e, às vezes, se confrontam. (...) Nomeia-se a raça, o gênero, a *etnia*, a condição etária e geracional”. Nesse sentido, as crianças já estão organizadas em seus grupos sociais, enquanto falantes da língua portuguesa e desenvolvem práticas sociais que dão sentido ao sentimento de pertencimento à diversidade étnico-racial.

Para tanto, o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana recomenda que a educação básica, especialmente, a Educação Infantil dê foco à história, à cultura afro-brasileira e africana e à educação das Relações Étnico-raciais em atenção as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que orientam a implementação da temática étnico-racial nas escolas como prevê a constituição.

A Constituição de 1988 protege as manifestações afro-brasileiras, assim como o ensino de história do Brasil reconhece as contribuições das diferentes culturas e etnias. A emenda constitucional nº 48/2005, inclui no capítulo dedicado à cultura a obrigatoriedade da valorização da diversidade étnico-racial e de suas identidades (Art. 215 & 242). E garante através de suas leis ordinárias: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996; e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2003; 2005; 2008).

O ECA potencializa as práticas antirracistas ao instituir o direito à liberdade, à expressão religiosa e a participação associados aos direitos à proteção na vida familiar, escolar e comunitária, sem discriminação (Art. 5; 15 & 16). O estatuto confere às crianças a condição de sujeitos de direitos com potencial para reconhecer, desde a infância, a sua identidade étnico-racial de acordo com a sua ancestralidade.

Já a LDB assume a educação infantil como primeira etapa da educação básica e, portanto, as creches, pré-escolas e escolas precisam oferecer elementos que favoreçam os processos positivos de construção identitárias étnico-raciais, mas que sejam respeitados os tempos e espaços para o autoconhecimento sem imposição. Nesse movimento, as organizações não-governamentais (ONG) e a mobilização do movimento negro contribuíram para a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a LDB. A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o estudo da história, da cultura afro-brasileira, africana e instituiu o dia 20 de novembro como “Dia nacional da Consciência Negra”. Enquanto a Lei 11.645/08 incluiu o estudo das questões indígenas (Art. 26-A; 79-B).

Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana regulamentada pela resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, de acordo como o Parecer CNE/CP 03, de 10 de março de 2004, assume as dimensões normativas para desencadear ações afirmativas diante das demandas das crianças pelo desenvolvimento de atitudes e valores antirracistas que contemplem as suas especificidades nos projetos educacionais e recomenda:

A construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (...). Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004, p.8).

Destaca-se nesse estudo a produção de conhecimento com as crianças em atividades que expressem as contribuições histórico-culturais e que valorizem o protagonismo das crianças negras associadas à cultura africana e afro-brasileira. Apresentar a literatura infantil negra, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas afro-brasileiras às crianças desde a tenra idade amplia a autoestima das crianças negras.

A constituição brasileira reúne um conjunto de documentos definindo o caráter normativo quanto à dimensão do direito e a relevância da inclusão das temática étnico-racial no cotidiano da educação básica e, principalmente, a educação das crianças. Reafirmando o Estado Democrático de Direito diante da promoção da igualdade étnico-racial, sem preconceitos de raça, cor, religião, gênero e contra qualquer forma de discriminação. Cada vez mais sinto a necessidade de reafirmar os direitos constitucionais diante do avanço das políticas neoliberais.

Os conceitos de etnia e raça também estão presentes nos documentos selecionados que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, judiciais, conceituais; Educação Infantil e Práticas Promotora de Igualdade Racial; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil apontam a preocupação com igualdade e com o respeito às diferenças, essas desigualdades se caracterizam pelo acesso à renda e, portanto, envolve as questões de classe, etnia e gênero.

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006, p. 23).

O respeito à diversidade étnico-racial é fundamental, mas é importante que os profissionais da educação assumam o compromisso social e político com essas demandas cada vez mais crescentes. Fúlvia Rosemberg (2014) nos alerta sobre a tensão entre diversidade e desigualdade presente em todo o país. E o cenário que estamos vivenciando aponta para uma sociedade mais desigual e mais injusta no plano econômico, contrariado o que afirma a visão otimista da autora. O contexto social e político coloca o conceito de diversidade no campo do confronto e da resistência diante das tensões com a desigualdade na luta por uma educação

infantil que atenda não apenas as crianças negras na pré-escola, mas que prevaleça também o direito ao atendimento aos bebês com qualidade.

Precisamos observar o quanto a diversidade está representada nas escolas, seja nas decorações dos ambientes, na seleção dos brinquedos disponíveis às crianças, o acervo de literatura infantil com protagonistas negras e o repertório musical que está disponível às crianças, por exemplo. Esses detalhes podem nos auxiliar nas questões de diversidade com as crianças para que elas aprendam a reagir positivamente aos preconceitos. As vozes das crianças e de suas famílias precisam ser incluídas no planejamento das práticas pedagógicas para que estas não sejam silenciadas diante do nosso desejo de incluir (VANDENBROECK, 2009).

Trinidad (2012, p. 131) avalia o ambiente escolar e questiona “que mensagens sobre diversidade étnico-racial as crianças recebem? Há, ainda, nessas imagens a diversidade de gênero e a diversidade socioeconômica?” Essas, entre outras questões nos fazem refletir se a representatividade dos grupos étnico-raciais está presente na escola, a partir daí, cabe um processo de intervenção para construção de materiais com a participação das crianças e de suas famílias. Considerando que a formação do pensamento racial começa na infância, assim como a discriminação e, portanto,

As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (BRASIL, 2012, p. 29).

As crianças reivindicam através de suas curiosidades e conflitos que as relações étnico-raciais sejam abordadas na Educação Infantil, os conceitos de cor, raça, gênero e os aspectos socioculturais presentes no cotidiano escolar, entretanto, as professoras e as famílias omitem-se por questões religiosas ou porque não possuem uma formação pautada na educação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, não estão em condições de promover uma reflexão positiva com suas crianças.

Petronilha Silva (2011, p. 500) reconhece as dificuldades de implementação dessas políticas por força da Lei 10.639/03, “deve-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos”. Entretanto, convém destacar que há

experiências desenvolvidas por professores e técnicos que educam nossas crianças negras e não negras através da participação e na interação com seus pares.

A esse respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 15 de junho de 2014, defende como o terceiro eixo de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (art. 2º) e através da meta 7, traz um discurso de qualidade para todas as etapas e modalidades da educação básica apresentando no item 2.25 a estratégia que propõe a implementação de ações educativas sobre a história e as culturas afro-brasileira e africana, essas ações precisam da colaboração da equipe pedagógica, conselhos escolares e a comunidade e fóruns de educação em defesa da diversidade étnico-racial para serem realizadas, de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.654/08.

E a meta 13, propõe a ampliação da proporção de mestre e doutores no conjunto do sistema de ensino superior e elevar a qualidade da educação superior. No item 13.4, aponta como estratégia a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas integrando ações que se articulem com as demandas e necessidades da educação pública. Nesse sentido, os estudantes dos cursos de licenciatura precisam participar mais ativamente do processo pedagógico, aproximando o binômio teoria e prática da rotina escolar e, preferencialmente, envolvendo as relações étnico-raciais e as necessidades das crianças em processo de inclusão.

Nesse sentido, a meta 1 que trata da oferta e demanda da Educação Infantil, se limita a propor a estratégia de fomento a Educação do campo e das comunidades quilombolas na educação infantil, para que as crianças sejam atendidas em suas especificidades nessas comunidades, evitando o deslocamento e a nucleação de escolas diante do fato que as instituições que recebem crianças oriundas dessas comunidades e assentamentos ignoram as culturas e conhecimentos ancestrais que os pequenos trazem consigo, priorizando a cultura hegemônica neoliberal que devem ser substituídas por práticas culturais decoloniais.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) determina que o foco do trabalho pedagógico com as crianças precisa estimular a formação de uma visão de mundo plural e valorize um olhar que respeite a diversidade. Ao se apropriarem de diferentes linguagens que circulam pelo interior da escola, as crianças desenvolvem atitudes de respeito e solidariedade a partir de situações lúdicas em contextos significativos que priorizem as interações infantis. Considerando que as práticas na Educação Infantil acontecem na articulação com os saberes e experiências das crianças em consonância com o nosso patrimônio cultural, artístico, ambiental e tecnológico.

Os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais, identidades e singularidades) e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). Se expressam nos campos de experiências que potencializam o desenvolvimento das crianças em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras, “assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2014, p. 38). Os campos de experiências: *corpo, gestos e movimentos; o eu, o outro e o nós; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens* acolhem as situações da vida cotidiana, valoriza os saberes e conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar:

Corpo, gestos e movimentos – O corpo em contato com o mundo é essencial na construção de sentidos pelas crianças. E a convivência com outras crianças e adultos em ambientes diversificados por meio de diferentes linguagens com atividades lúdicas, músicas, jogos, brinquedos e brincadeiras marcam a sua cultura, utilizando o seu corpo com liberdade e autonomia.

O eu, o outro e o nós – Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas. Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, os de faz de conta e os jogos de regras, de modo a construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Explorar os gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, ampliam os significados e sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, poesias, canções, favorecem a leitura de histórias e outros gêneros textuais, aumentando, gradativamente, sua compreensão da linguagem verbal.

Traços, sons, cores e imagens – As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações com diversos atores sociais, aprendendo a se expressar por meio de múltiplas linguagens no contato com manifestações culturais locais e de outros países.

É importante que as crianças tenham oportunidades de explorar diferentes materiais, recursos tecnológicos e de multimídia, realizando suas produções com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, de modo singular, inventivo e prazeroso, ou seja, práticas que estimulem a sua sensibilidade e valorizem as manifestações

culturais de sua comunidade e de outros lugares, para que desenvolvam o respeito às diferentes culturas e às suas identidades.

A BNCCEI direciona o olhar para a primeira etapa da educação básica e assegura a necessidade de se conhecer as culturas plurais em diálogo com a diversidade cultural das famílias e da comunidade. E evidencia que o mundo sociocultural inclui as tradições, costumes e a diversidade transforme a escola em um lugar privilegiado “para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano” (BRASIL, 2014, p. 41).

O eu, o outro e o nós, expressam os sentimento e emoções, esses campos de experiências traduzem a possibilidade de se construir novas relações que respeitem a diversidade, mas não explicita a diversidade étnico-racial, fica no campo reflexivo. Maria Carmen Barbosa e suas colaboradoras reafirmam que a escola:

necessita ter atenção às singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas, promovendo experiências que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado, múltiplo, enquanto constroem sua identidade, o que requer o estabelecimento de uma importante relação de parceria com as famílias (BARBOSA, *et al.*, 2016, p. 20).

A autora participou da equipe de assessoria do documento referente a BNCCEI e foi uma das principais responsáveis pelo texto final referente à Educação Infantil. A produção recebeu muitas críticas no meio acadêmico, inclusive o Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro promoveu um amplo debate sobre o documento preliminar, seu artigo traz as questões de etnia, que não está explícita no documento final, mas ainda não reflete sobre as demandas raciais que envolvem a escola. Em tese, critica-se o conceito de diversidade abordado de forma universal, mas sem destaque para as particularidades, à diferença e a representatividade dos movimentos sociais, ao me ver, não se fizeram representadas na estrutura do documento, conferindo a BNCCEI o caráter neoliberal.

A BNCCEI não garante melhorias para a educação infantil, mas reforça a hegemonia neoliberal e se insere no âmbito das políticas que tecem elogios à diversidade, mas não trazem para o debate as questões de raça, classe e gênero (ABRAMOWICZ *et al.*, 2016).

4.1.3. Microsociologia e microações afirmativas

Nesta tese, utilizo o conceito de microcosmo de Pierre Bourdieu e as contribuições de Anthony Giddens para interpretar a institucionalização da microsociologia. Alice Casimiro Lopes (2006) chama a atenção sobre o risco em analisar as relações entre as instâncias macro e micro, seja pensando que haja uma certa autonomia, ou seja estabelecendo relações imediatas entre elas.

Os discursos estruturalistas são característicos da modernidade, a autora não afirma que toda pesquisa de instâncias micro envolvendo sujeitos, ações e instituições assuma uma perspectiva teórica pós-estruturalista ou pós-moderna, mas reconhece que as concepções pós-estruturalistas valorizam os discursos das microinstâncias, que por vezes são desconsiderados pelos discursos estruturalistas e modernos. Portanto, um aspecto relevante a ser destacado nesta pesquisa consiste no esforço teórico de entrelaçamento dialógico entre Bourdieu e Giddens para fundamentar o conceito de microações afirmativas. Tomarei por base o contexto macrosocial (agenda nacional e seus aspectos jurídicos), o contexto mesoestrutural (agenda acadêmica e institucional) e o contexto micro (ação com as crianças no âmbito das ações afirmativas).

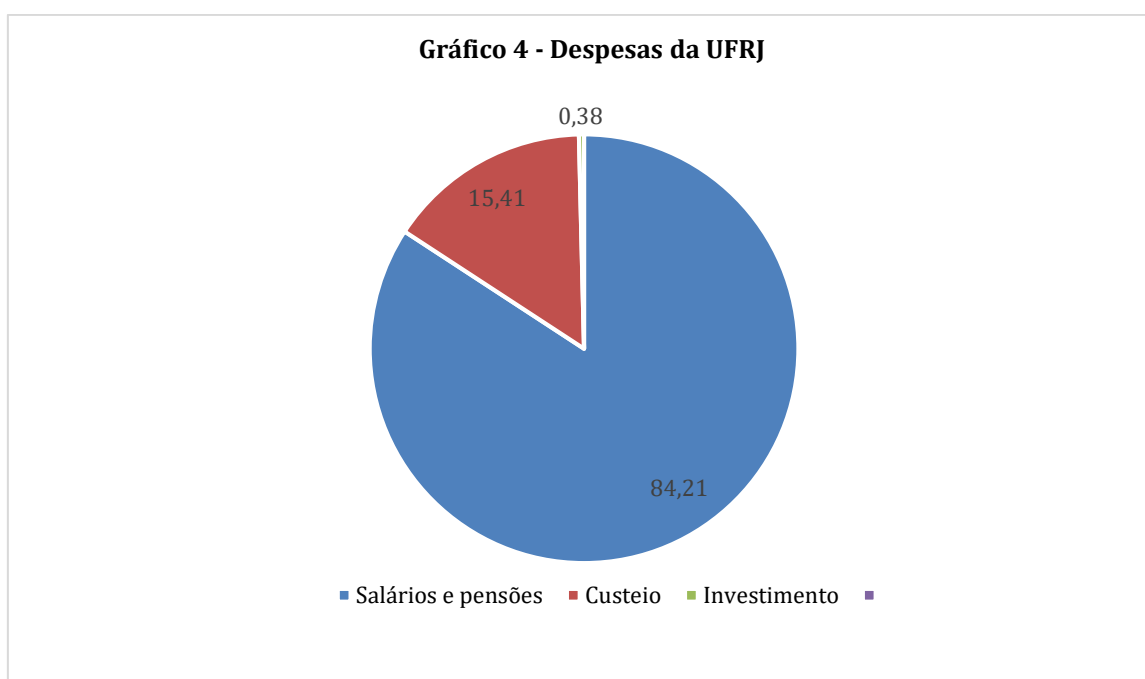
Giddens (2011) também entende que a relação entre os planos micro e macro podem nos ajudar a enfrentar as desigualdades sociais. O autor define a microsociologia como o estudo das interações sociais presentes no cotidiano. Nesse estudo, a análise microsociológica concentra-se nas interações entre as crianças em pequenos grupos e os aspectos políticos para a consolidação das microações afirmativas no cotidiano das crianças e suas infâncias. Bourdieu (2011) traz para essa análise, a partir das suas considerações sobre o aspecto econômico no universo da produção simbólica que se configura como um microcosmo, enquanto campo político, ou seja, “um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior de um grande mundo social” (195).

Esse microcosmo pode sofrer rupturas influenciado pelo universo da economia ou pelo mundo da prática, do trabalho, da família, dos grupos religiosos e, evidentemente, no mundo das crianças, portanto, envolve as relações e microações que lhes são próprias e, relativamente autônoma em relação ao macrocosmo. Essa autonomia me permite pensar o universo infantil e suas infâncias, em relação as especificidades das crianças e da educação infantil no contexto universitário.

A macrosociologia se ocupa com os sistemas sociais e econômicos em grande escala, no contexto macrosocial destaco o arcabouço legal e jurídico apresentado na sessão anterior,

que sustenta a educação das relações étnico-raciais e a relevância das microações afirmativas, em particular. Nessa direção, a macroanálise é fundamental para compreender-se os diferentes contextos institucional e instituinte no cotidiano escolar.

Nesse processo, a educação das crianças é afetada pelo posicionamento institucional. No contexto do macrocosmo econômico, a partir da abordagem proposta por Bourdieu, considero também a agenda nacional destinada à política de expansão do ensino superior, no que se refere mais especificamente, a dotação orçamentária para a UFRJ. A análise a seguir, foi realizada a partir dos dados presentes na plataforma Siga Brasil alimentado pelo Senado Federal com dados oficiais do sistema do orçamento público e, expressa que 84,21% desta rubrica é destinada ao pagamento dos salários e pensionistas, 15,41% trata-se da verba de custeio e 0,38% aplica-se em investimentos. E se configura como parte do contexto mesoestrutural e percebo como a universidade sofre o impacto da política econômica. Como é possível observar no gráfico 4.



Fonte: Siga Brasil/ Senado Federal, 2018.

O gráfico 4 evidencia o impacto das despesas obrigatórias da UFRJ, o recurso destinado a folha de pagamento inclui os benefícios dos trabalhadores e pensionistas que a meu ver, são gastos previdenciários, não deveria estar atrelado a verba de custeio e investimento como ocorre com o sistema orçamentário da esfera estadual e municipal. Portanto, a universidade deveria receber rubricas distintas uma destinada ao sistema previdenciário e outra à educação para uso com custeio e investimento com critério de proporcionalidade corrigidos de acordo com as

demandas universitárias. De acordo com Roberto Gambine² as despesas obrigatórias com a folha de pagamento aumentam com a aberturas de novos postos de trabalho e os aumentos previstos nos planos de carreira dos servidores. E os gastos com luz, água, segurança, transporte e infraestrutura estão incluídos nas despesas do orçamento destinado a investimento.

O que compromete a reforma e o investimento no equipamento de educação infantil que já recebeu a notificação do 19º Grupo de Bombeiros Militar da Ilha do Governador para a regularização da sua edificação, como consta no ofício nº 098/2018, de 24/20/2018. Em atenção a esse ofício a universidade celebrou um termo de ajuste de conduta com vistas a suspender o curso do processo administrativo de interdição da unidade. E como esses ajustes implicam na estrutura da EEI como parte desse contexto mesosocial?

Mais recentemente, a EEI foi surpreendida pela suspensão temporária do edital de admissão de crianças para o ano letivo de 2019. O edital já havia tramitado pelas instâncias protocolares, foi aprovado pelo Conselho Deliberativo da EEI por unanimidade na 49ª Reunião Extraordinária em 10/10/2018, a proposta inicial contemplava 29 vagas. O edital seguiu aprovado pelo Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) pela 842ª Sessão Ordinária realizada em 15/10/2018; seguiu o trâmite e logo foi aprovado pelo Conselho de Ensino de Graduação (CEG), em Sessão Ordinária de 24/10/2018. O “ edital estaria suspenso para que houvesse definição da situação da gestão da unidade para o ano de 2019, que se encontrava em processo de construção” (Circular – EEI, nº 10, 2018).

De fato, as professoras de educação infantil Alice Coutinho e Rafaela Vilela haviam convidado as professoras Daniela Guimarães e Patricia Corsino para comporem o grupo gestor da EEI, nesse formato, as professoras da Faculdade de Educação exerceriam as funções de Diretora e Diretora Substituta Eventual, respectivamente. E a composição do grupo gestor, pró-tempore, contaria ainda com as duas professoras de educação infantil e orientandas de Doutorado da Profª Patricia Corsino e duas Técnicas em Assuntos Educacionais Iolanda Araujo e Aline Crispim). Uma vez que as professoras efetivas recém-concursadas alegaram como impedimento para assumirem as funções, o estágio probatório.

A priori, as professoras da Faculdade de Educação se colocaram à disposição em participar do grupo gestor, considerando que as mesmas sempre colaboraram ativamente das ações ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em parceria com a EEI. Entretanto, o professor

² Pró-reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças da UFRJ, em entrevista ao G1, na globo.com, publicado em 05/09/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/05/orcamento-da-ufri-para-obras-e-despesas-nao-obrigatorias-teve-queda-em-2018-pelo-quinto-ano-consecutivo.ghtml>

Marcelo Corrêa e Castro, Decano do CFCH, participou de uma das reuniões do Conselho Deliberativo da EEI e, apresentou um parecer desfavorável a este formato, em sua retórica, reafirmou a importância da autonomia universitária, assim como daquele Conselho, entretanto, desconstruiu o argumento referente ao período probatório das professoras efetivas como impedimento para assumirem a gestão da escola.

E pontuou que a universidade tem passado por demandas de contenção de despesas e redução de pessoal em diversos setores e, também ponderou sobre a possibilidade de cancelamento das vagas destinadas aos bebês, considerando a relação custo-atendimento, embora não tenha apresentado nenhum dado estatístico, mencionou apenas o alto investimento para revitalizar o Museu Nacional e, reafirmou que já havia solicitado a direção da escola uma consulta pública ao corpo social da escola e, em outras palavras, recomendou que aquele Conselho refletisse sobre a obrigatoriedade do atendimento das crianças de 4-5 anos e, conseqüentemente, encerra-se o atendimento aos bebês.

Não obstante, após as Conselheiras, familiares e técnicos presentes destacarem a relevância do atendimento aos bebês em uma universidade, que se propõe a organizar um complexo de formação de professores, não deveria se omitir em ofertar um campo político e de prática de ensino tão potente e necessário como a Educação dos bebês.

Sobre o complexo de formação de professores, António Nóvoa afirma que a proposta representa a possibilidade de integração entre as secretarias municipal e estadual, inclusive as escolas federais do Rio de Janeiro. Portanto, a desejada integração entre os órgãos complementares, “seja no Colégio de Aplicação e na Escola de Educação Infantil, seja em atividades de extensão e de divulgação científica) se sintam ainda mais apoiadas e não sejam prejudicadas com esta reorganização” (NÓVOA, 2017, p. 18). E esta, precisa fortalecer os dois órgãos suplementares sem que o acesso e a permanência das crianças sejam prejudicados, especialmente, os bebês, as crianças bem pequeninhas...

Sobretudo quando se trata de crianças mais pequenas, entendem que o mais importante é um certo jeito ou vocação para o ensino, uma grande dedicação às crianças e uma atitude pedagógica que nasce com a pessoa ou se desenvolve naturalmente no decurso da própria atividade docente (NÓVOA, 2017, p. 12).

A universidade precisa compreender o campo político da educação infantil, especialmente, lugar social das crianças de 0-3 anos e de suas infâncias. Nessa direção, a EEI tem se destacado no cenário acadêmico acolhendo as estudantes de Pedagogia, através da prática de ensino nessa especificidade da Educação Infantil.

O professor Marcelo ouviu as ponderações do Conselho e retirou-se, gentilmente, para que as reflexões possíveis continuassem. O que estava implícito nesse contexto, pelo menos segundo a expectativa das famílias, era que abrir mão da Educação dos bebês significaria uma condição para que as crianças da EEI pudessem realizar o processo de transição com a matrícula efetivada no CAp. O que evidencia reconhecer que o CAp teria interesse, em última análise, em admitir apenas as crianças a partir dos 4 anos. Em momento oportuno, as Conselheiras se pronunciaram, formalmente:

Primeiramente lamentamos que o edital 895 de admissão de alunos à Escola de Educação Infantil UFRJ 2019, aprovado no CEG, não possa ser atendido em sua integralidade. Entretanto, entendendo a conjuntura política atual do país e levando em consideração as colocações proferidas pelo Decano Professor Marcelo Castro em 07/11/2018, em conselho realizado em nossa unidade, e as discussões realizadas no âmbito do Comitê da Educação Básica da UFRJ e a necessária e urgente discussão em torno da integração com o Colégio de Aplicação, manifestamos preocupação com a distribuição de vagas de forma igualitária para todos os grupos da escola. Consideramos que neste cenário os grupos que atendem a faixa etária obrigatória como determina a legislação vigente ficariam esvaziados (CIRCULAR – EEI, nº 10, 2018).

As Conselheiras da EEI manifestaram oficialmente o desapontamento quanto à proposição orientada pela Reitoria, Decania e Comitê de Educação Básica, neste último, reúnem-se professoras representantes da Faculdade de Educação, CAp e EEI tendo em vista o planejamento da integração das unidades de educação básica. Mas se não estava evidente o tema central da vista do professor Marcelo ao conselho da EEI ao suspender, temporariamente, o edital de admissão das crianças, a direção da escola tornou público à comunidade escolar:

Tendo convocado a Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo para o dia 28 de novembro, a Direção da EEI UFRJ, trouxe então a orientação e encaminhamento da Reitoria e da Decania, que as novas datas estavam acolhidas, entretanto com a indicação de que houvesse um corte de 50% das vagas ofertadas. No dia 29 de novembro a Decania apresentou a resposta ao encaminhamento do Conselho Deliberativo, conforme se segue: “Considerando as sugestões apresentadas pelo Conselho Deliberativo da EEI, entendemos que a primeira proposta contempla os aspectos apontados nas referidas em reuniões realizadas e citadas na mensagem deste Órgão Suplementar. Portanto, entendemos ser adequado adotar esta proposta para dar prosseguimento à publicação do edital” (CIRCULAR – EEI, nº 10, 2018).

A segunda proposta consistia em manter as vagas no grupo 1 – berçário e, não oferecer as vagas disponíveis aos demais grupos. Mas como é possível constatar no edital nº 895, de 30/11/2018, referente a admissão de crianças à EEI-UFRJ publicado no Diário Oficial da União, em 03/12/2018:

Art. 1º. A Escola de Educação Infantil da UFRJ oferece vagas efetivas para admissão no ano letivo de 2019, conforme distribuição abaixo:

| Grupo | Vagas efetivas |
|---------|----------------|
| Grupo 2 | 6 |
| Grupo 3 | 2 |
| Grupo 4 | 1 |
| Grupo 5 | 2 |
| Grupo 6 | 5 |

Lamentavelmente, o edital não contemplou as vagas destinadas aos bebês! Ampliando a desigualdade social em relação as nossas crianças, os bebês representam o fortalecimento do cotidiano de cada creche e pré-escola, quando as crianças maiores se aproximam de seus carrinhos/bebê-conforto para ajudá-los a transitarem pela escola, ou simplesmente, pintam desenhos e fazem penduricalhos, móveis para animar e enfeitar a sala dos pequenininhos, estão em plena interação, construindo experiências e produzindo suas culturas infantis. Apoio-me no pensamento de Qvortrup (2011) sobre a infância como fenômeno social, ao criticar o contexto de influência exercida pelas crianças em virtude dos aspectos macroeconômicos que atingem a universidade pública forçando os ajustes estruturais e, portanto, o investimento na Educação Infantil, especialmente, na educação dos bebês, esta parece ser incompatível com as condições impostas à universidade.

O impacto social para a Educação Infantil nesta universidade, em face a trajetória de construção de uma política de inclusão dos bebês e crianças de 0-3 anos marca a trajetória de perdas dessa política educacional.

Ninguém se pergunta, contudo, o que tudo isso significa para as crianças – para sua vida cotidiana, para seu bem-estar econômico, social e cultural. É certo que pode haver considerações posteriores, mas somente depois, quando as coisas já se acalmaram e, na maioria das vezes, indiretamente. Assim, é possível perguntar: por que as crianças, por que a infância é ignorada nas análises econômicas e políticas? Deveriam as crianças ou a infância ter um lugar nessas discussões? (QVORTRUP, 2011, p. 201).

A Lei 11.274/06 demarcou a antecipação das crianças 6 anos no ensino fundamental. Enquanto a Emenda Constitucional nº 59/09 definiu a obrigatoriedade do atendimento das crianças e jovens entre 4-17 anos, o que justificaria a integração da EEI com o CAp em detrimento dos cuidados aos bebês e as crianças até 3 anos.

Tal constatação é fundamental para entender as tensões e lutas que as creches universitárias vêm enfrentando, diante do debate acerca do lugar que ocupa na universidade onde está inserida. Se estes espaços surgiram atendendo lutas por mães e posteriormente, pais trabalhadores que almejavam um espaço conveniente onde pudessem confiar seus filhos, hoje a principal discussão é a respeito do atendimento nestas unidades, que se geridos com verbas públicas e atendendo os critérios de funcionamento, toda e qualquer criança tem direito

de ter acesso a estes espaços de qualidade na educação infantil (LOPES, 2014, p.25).

A luta pela integração com o CAp é antiga e, o prof. Marcelo nos acompanha nesse processo de integração desde 2013, quando o então Roberto Gambine, que naquele período respondia pela Pró-reitoria de Pessoal, o designou para presidir a comissão de implementação da EEI, assim que se tornara um órgão complementar do CFCH, em condição de igualdade como o CAp, de acordo com a Portaria nº 11.061, de 19 de setembro de 2013. Nesse sentido, a confiança depositada inclusive na figura do Reitor, o prof. Roberto Leher que possui larga experiência em políticas públicas em educação levou as famílias dos responsáveis do Grupo VI a se interessarem pelo processo de integração. E em 27/11/2018 encaminharam um e-mail à Decania:

Temos acompanhado alguns desdobramentos a respeito do processo de integração EEI-CAp UFRJ. As últimas notícias foram decorrentes da presença do prof. Marcelo no Conselho deliberativo da EEI, em 07/11/18, o qual ressaltou ser uma orientação da Reitoria o processo de integração entre as duas unidades, considerando, dentre outros fatores da integração, a transferência de estudantes da EEI para o CAp. No entanto, nós, os responsáveis por crianças do atual Grupo VI, gostaríamos de participar mais ativamente desse movimento. Nossa turma foi a primeira a participar do edital de acesso universal à EEI-UFRJ (para ingresso em 2013) e esse fato foi, inclusive, apontado em um processo jurídico anterior envolvendo o acesso de estudantes da EEI para o CAp, quando a relatora destacou a seguinte fala:

Por fim, em que pese a diretora geral do Colégio de Aplicação, pelo memorando nº 212/2015[28], de 21/10/2015, afirmar que: "[...] precisamos de tempo para organizar que as adaptações e ajustes e transformações institucionais sejam realizadas e possamos receber, dentro de 3 anos, os alunos que ingressaram na EEI, em 2013, por sorteio universal e que fariam jus a essa vaga no CAp, dessa vez, como solução de continuidade[...]" (E-mail às famílias, 2018)

Nesse sentido, sabemos, por meio do último CD da EEI que um Grupo Gestor com representantes do CAp e da Faculdade de Educação assumirá a Direção da Escola, desse modo, entendemos que, provavelmente, esse ato se constitui um dos elementos da integração EEI-CAp. Observamos ainda, em consulta à pauta da 844ª Reunião Ordinária do Conselho de Coordenação do CFCH, que a Direção da Escola de Educação Infantil constava na ordem do dia.

Diante do exposto, gentilmente, ratificamos que gostaríamos de participar desse momento ímpar de nossa UFRJ, almejando o ingresso de nossas crianças no CAp-UFRJ. Em tempo, informo que, somente, 7 crianças do atual Grupo VI da EEI têm interesse em ingressar no CAp-UFRJ em 2019.

Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos e participação nesse tão valoroso processo de integração (Responsáveis do Grupo VI da EEI-UFRJ – Por e-mail, 30/11/2018).

Os responsáveis representam o microcosmo familiar (BOURDIEU, 2011) ansiosas por definir a relação de suas crianças com a instituição e o corpo social da escola, estão ávidos pela integração com o CAP. Primeiro pela dimensão macrossocial em relação a obrigatoriedade prevista na Emenda Constitucional 59/2009, portanto, as famílias têm a obrigação matricular seus filhos na pré-escola e, evidentemente, uma vez matriculados na EEI por sorteio público nos parece um processo contínuo que as crianças, cujas as famílias com desejo manifesto, tenham sua matrícula efetivada no CAP, visto que estamos no mesmo sistema de ensino, para que as nossas crianças concluam a sua educação básica. Uma vez que nas palavras da Diretora do CAP, as crianças “que ingressaram na EEI, em 2013, por sorteio universal e que fariam jus a essa vaga no CAP” (Memorando nº 2012/2015). “Fariam jus”, remete a fazer justiça e reconhecer o direito adquirido com o sorteio universal no concurso de Admissão.

E segundo, pela inclusão/integração da EEI ao CAP como prerrogativa estabelecida pelo artigo 207 da Constituição: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Portanto, obedecer ao princípio indissociável do ensino significa no contexto mesossocial, que a EEI e o CAP e suas crianças fazem parte de mesmo corpo social e a matrícula inicial pelo sorteio público realizada ainda na educação infantil deve ser acolhida pelo órgão suplementar equivalente à educação básica. E para reforçar o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 em seus incisos II, IV, IX reafirmam, em outras palavras, que organizar e manter os seus órgãos suplementares, assim como assegurar a formação básica comum e reconhecer o acesso e a permanência de nossas crianças nos estabelecimentos de ensino é garantir o direito à educação básica no sistema de ensino federal.

O meu interesse inicial em participar das reuniões do Conselho Deliberativo tinha como finalidade ouvir o posicionamento das conselheiras sobre a implementação da política de ação afirmativa no edital de acesso às crianças, nos termos da Portaria Normativa nº 04 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, de 06 de abril de 2018, que orienta o acesso às vagas destinadas a pretos e pardos, de acordo com a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que regulamenta o procedimento de autodeclaração aos candidatos negros.

Mas o Conselho avaliou que ainda não houve uma ampla discussão com o corpo social da escola, diante de outras demandas já consideradas, que se demonstraram prioritárias. E se comprometeram a ampliar o debate em conjunto com o Comitê de Educação Básica, haja visto

que o CAP implementara a política de ações afirmativas a partir do segundo segmento do ensino fundamental, e pretendem incluir as crianças do primeiro segmento tão logo seja possível.

No contexto micro, assumo nesta tese o contexto das microações afirmativas, com foco não apenas nas instâncias macro/micro, mas privilegiando o nível meso de compreensão e de intervenção. Considerando que “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (NÓVOA, 1995, p.15).

As microações afirmativas serão observadas sob o prisma da participação das crianças diante das demandas macro/micro que a instituição enfrenta no cotidiano escolar, privilegiando as ações com as crianças numa perspectiva contra hegemônica, e favorecendo as dimensões subjetivas à diversidade étnico-racial e as intervenções na prática pedagógica.

Esta pesquisa teve como inspiração inicial a leitura das micro histórias narradas pelas professoras entre as suas práticas cotidianas e suas histórias de luta pelo direito a uma educação antirracista presentes na tese de Doutorado da profa. Regina de Fatima de Jesus que desenvolve sua pesquisa na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). E em suas palavras:

venho chamando microações afirmativas cotidianas, as práticas pedagógicas que visam oferecer referenciais de identificação às crianças e aos/às jovens negros/as e não negros/as, no sentido de assumirem suas identidades étnico-raciais, reconhecendo-se sujeitos sócio-histórico culturais (Projeto de pesquisa, JESUS, 2008-2009).

O conceito de microações afirmativas surge ainda na pesquisa do doutoramento em educação, realizado na Unicamp.

Surge a partir do reconhecimento de que as práticas pedagógicas das professoras negras que foram entrevistadas se aproximavam do conceito de Ações afirmativas...

Estabeleço um diálogo entre esta noção "microações afirmativas" que emerge das práticas pedagógicas, ações cotidianas, "miúdas", de caráter instituinte, realizadas pelas professoras negras. Ou seja, essas ações cotidianas, que tem caráter contínuo, sistemático, que visam a transformação de realidades racistas, passam a ser reconhecidas por mim como microações afirmativas... (JESUS, por e-mail, 26/02/2019).

A partir da narrativa da professora Regina de Jesus, ao considerar que as microações afirmativas emergem “das práticas pedagógicas, ações cotidianas” de caráter instituinte, contraponho-me apenas à característica tida como “miúda”, pois me parece assumir o risco dos

leitores interpretarem como uma dimensão reducionista do conceito, desconsiderando o aspecto mais amplo do complexo sistema de desigualdades raciais (in)visíveis no contexto escolar. E me apoio no sentido proposto por Giddens à microsociologia, considerando que as microações afirmativas privilegiam os sujeitos em pequenos grupos. Assim como a aproximação com o conceito de ação afirmativa estabelece uma ligação com os estudos da macrosociologia. E, portanto, compreender as instâncias micro/macro é fundamental para o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais no cotidiano das interações entre os sujeitos. A primeira impressão pode parecer que a macro e a microanálise são bem diferentes uma da outra, mas elas são indissociáveis, visto a interação social traduz os gestos, a face e os movimentos corporais, expressando uma linguagem corporal que expande o que é dito ou não com as palavras, enquanto a pauta macrosocial como o corte de vagas destinadas aos bebês, colocam em segundo plano a discussão sobre a implementação da política de ações afirmativas daí a emergência de se constituir as microações afirmativas, no sentido de nomear e expressar os desdobramentos das ações afirmativas por dentro do sistema, seja pelas práticas pedagógicas e projetos de intervenção, seja pela regulamentação interna para que a política de ações afirmativas garanta o direito subjetivo das crianças pretas e pardas à educação pública, como foi implementado nos anos finais do ensino fundamental do CAp.

Nessa perspectiva, a autora apresenta o conceito de microações afirmativas em seus projetos sustentado pelas narrativas das professoras investigadas e recorre ao conceito de conhecimento-emancipação proposto por Boaventura Sousa Santos (2002) para compartilhar essas narrativas, partindo do princípio que todo conhecimento é autoconhecimento. Regina de Jesus (2011) associou o conceito de ação afirmativa a noção de microações considerando que:

para serem consideradas afirmativas, devem ser ações que têm sua continuidade e sistematicidade, pois visam superar a realidade de racismo e transformar relações étnico-raciais no cotidiano escolar. São práticas pedagógicas que fazem parte de uma práxis do (a) professor (a) de interferência cotidiana contínua, ou seja, as ações, decorrem da escuta e observação do (a) professor ao que este microespaço tem a dizer por meio de seus sujeitos cotidianos e de comprometimento com a superação do racismo (JESUS, 2011, p.4).

O estudo da pesquisadora investiga as ações antirracistas das professoras e seu olhar sobre as crianças aproximando as suas reflexões da práxis de Paulo Freire em busca de um aprofundamento teórico-prático sobre uma lacuna presente na formação de professores, as relações étnico-raciais. Além do compromisso de acompanhar e desenvolver microações

afirmativas que contribuam para modificar as relações de exclusão que marcam o cotidiano escolar, desde a infância (Jesus, 2008; Jesus, Araújo & Silva, 2015).

Andre Souza & Luciana Silva (2018, p. 52) ao refletirem a respeito das situações de discriminação sofridas na infância, enquanto categoria social, e sobre o quanto essas ações afetam e transformam a nossas práticas, e concluíram que “as microações afirmativas são estratégias de luta no cotidiano escolar, contra as ideologias racistas difundidas historicamente na sociedade brasileira”. Observe a tabela 9. A seguir, destaco os principais projetos de pesquisa desenvolvidos pela pesquisadora.

Tabela 9 – Projetos de pesquisa

| Período | Projeto de pesquisa |
|--------------|---|
| 2008 - 2009 | Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo. |
| 2009 - 2010 | Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo. |
| 2011 - 2013 | Compartilhando experiências - Possibilidades para a implementação da 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses. |
| 2011 - atual | Compartilhando Experiências - Possibilidades para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses. |
| 2014 - atual | Compartilhando Experiências - possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses. |
| 2016 - atual | Compartilhando Experiências Pedagógicas - A Investigação-formação como possibilidade para a implementação da Lei Federal 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2019.

O projeto intitulado *Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo (2008-2009; 2009-2010)* reconheceu o solo fértil das escolas públicas para essa discussão, a pesquisa investigou as propostas antirracistas desenvolvidas por professores e professoras, numa perspectiva sócio-histórico cultural e contou com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Na segunda versão do projeto, a autora incluiu a valorização das matrizes africanas presentes na cultura brasileira.

O projeto *Compartilhando experiências – possibilidades para a implantação da 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses (2011-2013; 2011; 2014; 2016)* foi o desdobramento da pesquisa anterior e contou com bolsas de Iniciação Científica, Pibic e Faperj fortalecendo o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a implementação da lei 10.639/03 nas escolas, marcadamente, afrodescendentes. O projeto consiste em subsidiar as experiências pedagógicas dos participantes das oficinas realizadas na FFP/UERJ em diálogo

com as microações afirmativas (JESUS, 2004, 2011, 2013) considerando as narrativas orais, privilegiando a tradição oral africana (BÂ, 1982).

A sua proposta de pesquisa considerou as “microações afirmativas enquanto ações instituintes, de caráter antirracista que tem como lócus o microespaço cotidiano”, de acordo com o projeto de pesquisa (2014). O estudo pretende também investigar os caminhos da formação docente entre a escola e a universidade considerando a produção de conhecimentos emancipatórios. Os desdobramentos mais recentes investigam o processo formativo de alunos/as do ensino médio na modalidade Normal e dos cursos de Licenciaturas compartilhando:

experiências pedagógicas que sejam afirmativas, trazendo as microações afirmativas cotidianas presentes nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da rede pública de ensino, mas também, nas narrativas discentes (de alunos/as em formação) que evidenciem as práticas pedagógicas antirracistas presentes nos espaços de formação inicial (Projeto de pesquisa, JESUS, 2016).

Os processos de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação sob a orientação da universidade, nesse contexto microssociológico, são responsáveis por conferir centralidade a produção do conhecimento sobre as infâncias das crianças negras. Em minha pesquisa, as microações afirmativas estabelece a interseção entre as interações e seus processos macro, partindo do princípio que as relações micro/macro estão intimamente ligadas.

4.1.4. Branquitude

Valter Silvério (2002) em seus estudos sobre racismo e discriminação racial afirma que esses conceitos estão associados à experiência branca, ou seja, a branquitude, definindo-a como uma consciência silenciada que não consegue admitir a sua posição diante de conflitos raciais ou com dificuldades de relacionar-se com a experiência vivenciada pelos sujeitos, especialmente, diante das crianças que tiveram os seus direitos violados ou sofrem com o preconceito.

Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como “uma forma sócio-histórica de consciência” nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendida como “relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados” (SILVÉRIO, 2002, p. 241).

Os estudos de Piza (2005) apresentam uma definição de branquitude mais precisa que contempla o meu olhar sobre a profa. Regina de Jesus e favorece a compreensão dos desdobramentos das microações afirmativas desenvolvidas em parceria com as professoras no campo de pesquisa. Portanto,

branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista (PIZA, 2005, p. 07).

Nessa perspectiva, as crianças observam suas professoras, familiares e seus próprios pares, elas percebem a sutileza do tratamento dado aos sujeitos pretos e pardos em diferentes contextos produzindo em suas culturas infantis situações que podem ser consideradas racistas e seguindo a lógica do branqueamento. “As crianças não percebem ou não distinguem o porquê de serem preteridas nas brincadeiras e na organização das atividades de livre escolha (Ferreira, Vieira & Vieira, 2017, p.160). Como pode-se observar na cena a seguir:

As crianças estavam no refeitório e já estavam terminando o almoço, quando Lili disse: *quem vai tomar banho comigo tem cabelo liso...* Naomi que aos 4 anos alisa os seus cabelos crespos e longos e faz questão de usar uma toca durante a chuveirada, para não desfazer a *prancha*, muito bem orientada pela mãe que também os alisa. E já tem toda uma rotina de cabeleireiro como gente grande! Naomi jogou o cabelo e disse: *Eu tenho cabelo liso!* Certa que era a escolhida... E Lili continuou, “*mas tem o cabelo liso e curto...*”. Direcionando o olhar para Lucy que se sentiu preterida, as crianças começaram a se levantar e Naomi ficou por último, somente se levantou quando a professora a convidou para voltar para sala, em silêncio, sem comentar a cena com ninguém (Anotações de campo, 2017).

A cena no refeitório revela o impacto das manifestações simbólicas do racismo nas relações infantis, as crianças internalizam as representações racistas, assim como a dedicação e esforço de Noemi para ser reconhecida no seu grupo social como uma menina de cabelo liso e longo, reafirmando o “processo de socialização presente nas práticas cotidianas entre as crianças que podem levar ao racismo” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas. Exposta a criança a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Assim, esse fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes em sociedades multirraciais como a brasileira (SILVÉRIO, 2002, p. 242).

A narrativa das crianças no refeitório evidencia a demanda por estudos de intervenção que discutam as relações étnico-raciais. E a ausência de atitude por parte de professoras sinaliza às crianças que elas não podem contar com a sua cooperação, visto que nada é feito, e a convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001).

Na fase exploratória da pesquisa, as famílias receberam a carta-convite para autorizarem a participação das crianças e seguiu em anexo uma folha para que as famílias registrassem as suas impressões sobre a proposta da pesquisa, vejamos as impressões selecionadas:

Como uma família afrodescendente, como poucas neste ambiente escolar, acreditamos que quanto mais falarmos, mais um ambiente que respeite todas as relações étnico-raciais. Conhecendo melhor, mais respeito. Obrigada! (FAMÍLIA 9, 21/08/2017).

A família 9 se autodeclarou afrodescendente e observou que as crianças brancas são maioria nesse contexto escolar e reivindica que a EEI respeite as relações étnico-raciais, destacando a relevância desse estudo às crianças. Outras famílias destacaram as relações nas famílias interraciais, a cor da pele e as culturas de matriz africana.

Meu filho, ano passado, chegou da escola e comentou que sua amiga de turma era preta porque nasceu à noite. Aproveitamos o seu comentário para abordar sobre as diferenças entre as pessoas, destacando que todos temos características diferentes e em relação à cor da pele, demos como exemplo, já que tem mãe negra e pai branco. Acreditamos que a abordagem do tema nas escolas é de extrema relevância, já que somos, no Brasil, uma população de miscigenados, com ancestrais de diversas nacionalidades e de maioria negra. Esperamos que a classe docente se prepare melhor para lidar com o debate nas escolas, despidos de seus preconceitos e imbuídos da carga histórica e cultural que envolve as relações étnico-raciais (FAMÍLIA 10, 16/08/2017).

A família 10 evidencia que a criança entre 3-4 anos já apresenta as suas representações iniciais sobre a cor da pele (TRINIDAD, 2011), observa-se ainda que as famílias interraciais estão presentes no cotidiano escolar e propõe que o corpo docente assuma um compromisso com o desenvolvimento profissional de seus professores e estudantes que estão imbricados no estágio supervisionado nos diferentes cursos como a Pedagogia, a Psicologia, a Astronomia, as Artes, a Educação Física e a Dança.

Para Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva (2002, p.15) o desenvolvimento profissional dos professores se sobrepõe a outros conceitos como: aperfeiçoamento, formação em serviço e formação permanente. “Esse conceito possui uma conotação de crescimento e continuidade que

supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. As culturas de matrizes africanas também foram pontuadas pelas famílias:

Meu filho é apresentado a diversas culturas de matriz africana, pois buscamos elementos que fortaleçam a sua identidade. Ressalto a importância de implementar a educação étnico-racial com o objetivo de desmistificar a concepção de primitivo. Desta forma, ajuda a aproximar diversas culturas na escola e sem racismo, discriminação, preconceito... Meu filho nesse período de EEI-UFRJ, já sinalizou que era “pardo”, algo que já foi desconstruído no seu imaginário com muita conversa (FAMILIA 18, 03/09/2017).

A família 18 ressalta a importância das culturas de matrizes africanas para fortalecimento da identidade das crianças sem racismo, discriminação e preconceito. E observou o quanto uma criança, mesmo sendo apresentada as diferentes culturas se afeta, construindo barreiras que são enfrentadas diante das situações de branquitude, no sentido proposto por Piza (2005). Nesse sentido,

o afrontamento de tais barreiras, invisíveis e visíveis, coloca muitas crianças de origem não branca numa posição de resistência. No entanto, outras crianças assumem uma posição chamada, em inglês, *racelessness* (decomposição racial). Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se veem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada (ROSSATO & Gesser, 2001, p.22).

Cavalleiro (2001) reconhece que há um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro ampliando o desejo de pertencer ao grupo branco e o fato de as professoras basearem-se na cor da pele ou nas características fenotípicas para diferenciar as crianças estabelecendo uma hierarquia racial e comentários feitos na presença dos pequeninos associados a cor preta em situações pejorativas podem constranger as crianças. Embora meu trabalho se proponha a escuta sensível das narrativas das crianças, considero relevante ouvir as impressões iniciais das famílias como possibilidade de entender a sensibilidade e o compromisso das famílias na articulação entre as crianças e a suas relações étnico-raciais. No próximo capítulo, apresento a análise das narrativas das crianças e defendo as microações afirmativas como uma categoria política e analítica para a Educação das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 5

Uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, faz-se presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento.

Nilma Lino Gomes

Microações afirmativas e as crianças: análise das narrativas

Quando me refiro à identidade da criança negra, de forma afirmativa me refiro à construção da subjetividade enquanto forma de pensar, agir, de perceber-se e sentir a si, aos outros e ao mundo, produzindo conhecimento pelas diferenças sociais, culturais e políticas presentes em contextos significativos.

Neste capítulo, apresento os contextos significativos e as dimensões da categoria de análise que emergiu da pesquisa. A Escola de Educação Infantil (EEI) organiza as suas ações na perspectiva dos projetos. Cada grupo elegia o eixo temático que se desenvolveria ao longo do semestre. Mas recentemente, a gestão pró-tempore 2019, optou por implementar um projeto institucional, isso significa afirmar que os professores elegem o tema sem a escuta das crianças, mas cabem aos professores desenvolverem outras ações de acordo com o interesse das crianças em diálogo com o projeto institucional.

O projeto institucional tem sido explorado em diferentes sistemas ensino da rede municipal. A rigor, as Secretarias de Educação têm direcionando as questões étnico-raciais de acordo organizando eventos com as datas comemorativas. O que não parece muito diferente da universidade, visto que os eventos ocorrem ao longo do mês de novembro, exceto, os grupos de pesquisa, considerando a agenda de defesas dos seus orientandos, pesquisadores da temática. E ainda se espera que as redes públicas e privadas organizem eventos ao longo do ano numa perspectiva interdisciplinar.

No caso da EEI o evento se materializou como o projeto da sala de leitura e contou com a participação de todos os grupos. Em quanto a UFRJ construiu um projeto interinstitucional envolvendo diferentes instituições, grupos de pesquisa e as crianças, tendo em vista a implementação da Lei 10.639/03. A esse conjunto de ações em contexto macro, a

implementação das políticas públicas, ou em contexto micro, incluindo as ações da universidade e da Escola de Educação Infantil, denominam-se microações afirmativas.

Não se trata de generalizar as ações afirmativas, mas de compreender as conexões constitutivas entre o global e local; entre o geral e o específico. As microações afirmativas representam as práticas antirracistas que ampliam as lutas sociais emancipatórias fortalecendo a autonomia das crianças negras.

5.1. Narrativas e oficinas: o contexto da prática

As rodas de conversa fazem parte da rotina das crianças, todos os dias pela manhã e/ou à tarde, elas se reúnem com as suas professoras para planejarem os combinados do dia. A participação das crianças é um direito fundamental nas práticas escolares, principalmente, nas práticas inclusivas e a minha pesquisa intervenção assume as crianças como sujeito ativo, único, com voz e ações vivenciadas em seu cotidiano, envolvido nas dinâmicas de participação realizadas ao longo do projeto.

Apresento aqui as inquietações das crianças, privilegiando o seu jeito de olhar o mundo, as ideias de participação infantil desses atores sociais e as questões étnico-raciais associadas a infância através da pesquisa intervenção com crianças, como parte da orientação teórico-metodológica para a construção do conhecimento infantil.

Nesta sessão, descrevo os eventos selecionados em contextos significativos mediados pela minha intervenção em diálogo constante com suas professoras. A narrativa das crianças e os significados que elas atribuem a sua participação serão analisadas em três dimensões: a participação apresentada, participação concreta e a participação simbólica.

A *participação representada* consiste na intervenção proposta pelos adultos em que a participação infantil pode ser comprometida se as crianças não se apropriarem da dinâmica, espera-se que as crianças apresentem uma contraproposta apresentando outras possibilidades de participação social. Como é possível observar no episódio a seguir:



Figura 3 - Pintando as bonecas – Acervo do pesquisador

Bem cedo, a professora preparou o acolhimento das crianças, colou todas as bonecas disponíveis da sala sob a mesa, tinta guache preta, marrom, entre outras e, a revista “Colorindo com Nana & Nilo e os animais” de autoria de Renato Nogueira e ilustrações de Sandro Lopes.

A professora reuniu todas as bonecas na mesa, haviam oito bonecas brancas e uma negra e, colocou as tintas preta e marrom à disposição das crianças em cima da mesa. A proposta planejada sugeria que as crianças se organizassem em dois grupos, enquanto um grupo brincasse com as bonecas o outro se dedicaria a pintura do livro. Uma criança começou a colorir o livro, mas as crianças pegaram os pincéis e começaram a pintar as bonecas... *Deixa que eu pinto, disse o Bob!* Bob se aproxima com o guarda-chuva na mão. Ser voluntário para participar de uma atividade é novidade, ele está sempre entretido com algo mais interessante. A rigor é necessário insistir para ele interagir com a proposta. E a conversa continuou...

E se a gente pintasse a pele? Disse a Duda. Aahn, então todo mundo aqui é só pintar a pele que vai ficar negro? Provocou a professora. E começaram a pintar os braços da professora com tinta guache... *E aí quando a gente tomar banho....* Seguiu falando a Manu com um semblante animador. *Quando a gente tomar vai sair... e aí gente vai te pintar de novo... e de novo... e de novo... Mas vocês falaram que se eu pintar a minha pele eu vou ficar negra?* Instigou a professora, *Vai!* Disse Manu. *Mas a Duda está falando que se eu tomar banho vai sair tudo...eu vou deixar de ser negra... é!* Segue a professora. *Não é Duda? É... Então eu vou pintar a sua pele!. Então pinta aqui, Bob. Vamos ver se eu vou ficar negra...* autorizou a professora que estava elegante com um macacão preto de alças finas.... Pelo visto hoje não era dia de explorar as tintas! *Vamos ver se eu vou ficar negra... Pinta a toda a pele dela!* Falou a Manu. *Então se eu pintar a minha pele eu vou ficar negra?* Questionou a professora. Manu segue dizendo: *Vai, mas quando tomar banho vai sair... só quando você se pintar de novo.... Então pra ser negra é só pintar a pele?* Segue o diálogo Duda com a professora. *Você pintou a sua pele? A sua mãe te pintou quando você era bebê? Por acaso? Não... é que a gente tem de nascer negro, pra...pra ser negro! Mas aí se a gente se pintar, a gente pinta e depois sai.*

E a pintura continuou com o pedido da professora para pintar só os braços... Mas já tinha tinta no pescoço, nas axilas... *Gente, eu hoje eu não trouxe outra*

roupa... O que vocês acham de a gente marcar um dia para brincar com a tinta e tomar banho no cheveirão... porque já está na hora da colação... E o grupo foi lavar as mãos e seguiu para o refeitório comigo e a outra professora, enquanto ela foi se refazer (Vídeo – transcrição, 13/12/17).

A proposta apresenta característica de participação apresentada, considerando que a proposição inicial consistia na utilização das cores preta e marrom para a pintura do livro em detrimento da possibilidade de colorir o livro com cores diversas. Observando atentamente, a foto 1 percebe-se que a boneca negra está bem vestida e ocupa lugar de prestígio na mesa, enquanto as demais estão despidas, daí é possível considerar que as crianças compreenderam a proposta de trazer para o centro debate as questões raciais.

O livro para colorir da autoria de Renato Nogueira oferecido às crianças não dialoga com a proposta de pintura livre da escola, a rigor as crianças na EEI não recebem desenhos prontos para colorir, elas desenharam e pintaram o que desejaram à mão livre. O que justificaria o fato das crianças não se interessarem pela pintura do livro.

O momento transgressor, a meu ver, foi pintar a professora e as bonecas tidas como brancas. E a narrativa de uma das crianças diferenciando a cor da pele da cor da tinta presente no diálogo da Duda com a professora: *Você pintou a sua pele? A sua mãe te pintou quando você era bebê? Por acaso? Nãaaoo... é que a gente tem de nascer negro, pra...pra ser negro! Mas aí se a gente se pintar, a gente pinta e depois sai.* A partir dessa narrativa, me apoio no livro *Tornar-se negro* de Neusa Santos (1983, p. 22) para refletir sobre “o tripé formado pelo contínuo de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial”. Esse tripé sustenta a estrutura das relações raciais no Brasil.

O primeiro elemento *contínuo da cor* representa as nuances que definem o racismo, ou seja, o quanto mais branco for o sujeito, maior a possibilidade de aceitação no grupo. Já Oracy Nogueira (2006) classificou esse *contínuo da cor* como ideologia *assimilacionista* e *miscigenacionista*, e mais recentemente, o Movimento Negro vem chamando de *colorismo* para reafirmar que o quanto mais retinto e com características fenotípicas negras tiver o sujeito, maior será o enfrentamento das situações de racismo e preconceito. A *ideologia de branqueamento* e o *mito da democracia racial* também estão presentes no cotidiano das crianças. Como podemos observar na cena a seguir:

As crianças estavam no refeitório e já estavam terminando o almoço, quando Lili disse: *quem vai tomar banho comigo tem cabelo liso...* Naomi que aos 4 anos alisa os seus cabelos crespos e longos e faz questão de usar uma toca durante a chuveirada, para não desfazer a *prancha*, muito bem orientada pela mãe que também os alisa. E já tem toda uma rotina de cabeleireiro como gente grande! Naomi jogou o cabelo e disse: *Eu tenho cabelo liso!* Certa que era a

escolhida... E Lili continuou, “*mas tem o cabelo liso e curto...*”. Direcionando o olhar para Lucy que se sentiu preterida, as crianças começaram a se levantar e Naomi ficou por último, somente se levantou quando a professora a convidou para voltar para sala, em silêncio, sem comentar a cena com ninguém (Anotações de campo, 2017).

A cena no refeitório revela o impacto das manifestações simbólicas do racismo nas relações infantis, as crianças internalizam as representações racistas, assim como a dedicação e esforço de Noemi para ser reconhecida no seu grupo social como uma menina de cabelo liso e longo, reafirmando o processo de socialização presente nas práticas cotidianas entre as crianças que podem levar ao racismo (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012).

A narrativa das crianças no refeitório evidencia a demanda por estudos de intervenção que discutam as relações étnico-raciais. E a ausência de atitude por parte de professoras sinaliza às crianças que elas não podem contar com a sua cooperação, visto que nada é feito, e a conivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001).

Outra narrativa significativa revela a *participação concreta* das crianças ao retratar a dinâmica real do mundo social e cultural infantil. Anualmente, a sala de leitura escolhe com os professores e faz uma consulta às crianças. Esse ano influenciado pela minha pesquisa as professoras incluem a temática racial.

As crianças participaram do processo de escolha do projeto literário que favoreceu a dinâmica de intervenção, a voz das crianças traduz a dimensão da participação dos pequenos em ações que lhe dizem respeito. Como é possível observar no diálogo entre a professora e as crianças durante a colação:

Ontem vocês participaram de uma coisa chamada votação, aqui teve? Perguntou a professora. Sim.... Teve.... Teve.... Responderam a crianças em coro. Teve eleição aqui? De que gente? Vocês tiveram que votar em quê? De negócio... Disse Manu. Que negócio? É... A Manu votou no meu time... Time? E a Gabi também.... As meninas já haviam conversando entre si e Duda, já sabia a opção escolhida por suas amigas ao votarem. Olha só... tinha um negócio de votação sobre o projeto da sala de leitura, não é isso? É... E eu a Gabi votamos nos negros... Qual? você lembra? Indagou a professora. E a Duda falou: É... Eu vou refletir... da minha cor, do meu cabelo e da minha pele. Isso.... Que legal, gente! Continuou a professora: Sobre etnia.... E por que vocês escolheram esse? A Duda estava muito empolgada e continuou: É porque é legal... É legal porque gente pode pesquisar sobre a cor, a pele e o cabelo. Uhum... E você Manu? Por que você escolheu esse? Duda olha para câmara e sorridente, muda radicalmente de assunto: Eu vou ser médica! Mas a Manu deu atenção à professora: Porque eu quero... porque eu gosto das

minhas amigas... Aaah! Você votou por causa das suas amigas? Mas aí você também, você não concordou com essa votação? Segue o diálogo entre a Manu e a professora: Eu gostei! Você gostou também? Você acha legal saber sobre a sua cor... o seu cabelo... essas coisas assim... É... é legal... é legal você saber tudo sobre a época de atrás... dos negros... o que tinha... Mas você concordou com essa votação.... Será que eu vou saber porque meu cabelo é assim... será? Vai! E as crianças responderam juntas. (Vídeo – Transcrição, 06/07/2018).

A narrativa das crianças apresenta a experiência dialógica com sua professora, Duda, uma menina que se reconhece como branca e que possui uma família interracial traduz a sua curiosidade sobre saber mais sobre a *sua cor, a pele e o cabelo*, ao mesmo tempo revela o devir, o desejo de ser médica construído no seio de sua família. Enquanto, Manu, uma menina negra que manifestou o seu desejo de participação ao afirmar que gostou do tema, mas revela nas entrelinhas o prazer e o interesse de fazer parte daquele grupo social. Nesse sentido,

A participação apresenta-se assim, para estas crianças, independentemente do contexto, como um projeto que, apesar de vivido no presente, só adquire significado no futuro, o que, na nossa opinião, não deverá estar desligado da importância que o grupo social dos adultos atribui a este direito na sua ação com as crianças (SOARES, 2005, p. 454).

A participação das crianças no contexto do projeto vivenciado no presente, diferentemente do que indica Nathalia Soares (2005), a meu ver, adquire significados reais no tempo presente, e as expectativas dos adultos, sobretudo a ansiedade das famílias acabam assumindo um contorno positivo de acordo com as intervenções e mediações propostas.

A *participação simbólica* caracteriza-se pela não participação das crianças, assumindo uma dinâmica adultocêntrica que não consegue mobilizar o interesse das crianças. De acordo com a minha análise a intervenção funciona como possibilidade de encontro com as vivências significativas para que a voz das crianças e suas ações sejam, realmente, instrumentos de participação das crianças. Nesse contexto houve a participação simbólica das famílias na fase exploratória da pesquisa, ao receberem a carta-convite para autorizarem a participação das crianças, seguiu em anexo uma folha de anotações para que as famílias registrassem as suas impressões sobre a proposta da pesquisa, veja as impressões selecionadas:

Como uma família afrodescendente, como poucas neste ambiente escolar, acreditamos que quanto mais falarmos, mais um ambiente que respeite todas as relações étnico-raciais. Conhecendo melhor, mais respeito. Obrigada! (FAMÍLIA 9, 21/08/2017).

A família 9 se autodeclarou afrodescendente e observou que as crianças brancas são maioria nesse contexto escolar e reivindica que a EEI respeite as relações étnico-raciais, destacando a relevância desse estudo às crianças. Outras famílias destacaram as relações nas famílias interraciais, a cor da pele e as culturas de matriz africana.

Meu filho, ano passado, chegou da escola e comentou que sua amiga de turma era preta porque nasceu à noite. Aproveitamos o seu comentário para abordar sobre as diferenças entre as pessoas, destacando que todos temos características diferentes e em relação à cor da pele, demos como exemplo, já que tem mãe negra e pai branco. Acreditamos que a abordagem do tema nas escolas é de extrema relevância, já que somos, no Brasil, uma população de miscigenados, com ancestrais de diversas nacionalidades e de maioria negra. Esperamos que a classe docente se prepare melhor para lidar com o debate nas escolas, despidos de seus preconceitos e imbuídos da carga histórica e cultural que envolve as relações étnico-raciais (FAMÍLIA 10, 16/08/2017).

A família 10 evidencia que a criança entre 3-4 anos já apresenta as suas representações iniciais sobre a cor da pele (TRINIDAD, 2011), observa-se ainda que as famílias interraciais estão presentes no cotidiano escolar e propõe que o corpo docente assuma um compromisso com o desenvolvimento profissional de suas professoras e estudantes que estão imbricados no estágio supervisionado nos diferentes cursos como a Pedagogia, a Psicologia, a Astronomia, as Artes, a Terapia Ocupacional, a Educação Física e a Dança.

Para Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva (2002, p.15) o desenvolvimento profissional dos professores se sobrepõe a outros conceitos como: aperfeiçoamento, formação em serviço e formação permanente. “Esse conceito possui uma conotação de crescimento e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. As culturas de matrizes africanas também foram pontuadas pelas famílias:

Meu filho é apresentado a diversas culturas de matriz africana, pois buscamos elementos que fortaleçam a sua identidade. Ressalto a importância de implementar a educação étnico-racial com o objetivo de desmistificar a concepção de primitivo. Desta forma, ajuda a aproximar diversas culturas na escola e sem racismo, discriminação, preconceito... Meu filho nesse período de EEI-UFRJ, já sinalizou que era “pardo”, algo que já foi desconstruído no seu imaginário com muita conversa (FAMÍLIA 18, 03/09/2017).

A família 18 ressalta a importância das culturas de matrizes africanas para fortalecimento da identidade das crianças sem racismo, discriminação e preconceito. E observou o quanto uma criança, mesmo sendo apresentada as diferentes culturas se afeta, construindo barreiras que são enfrentadas diante das situações de branquitude, no sentido proposto por Piza (2005). Nesse sentido,

o afrontamento de tais barreiras, invisíveis e visíveis, coloca muitas crianças de origem não branca numa posição de resistência. No entanto, outras crianças assumem uma posição chamada, em inglês, *racelessness* (decomposição racial). Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se veem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada (ROSSATO & GESSER, 2001, p.22).

Cavalleiro (2001) reconhece que há um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro ampliando o desejo de pertencer ao grupo branco e o fato de as professoras basearem-se na cor da pele ou nas características fenotípicas para diferenciar as crianças estabelecendo uma hierarquia racial com comentários feitos na presença dos pequeninos associados a cor preta em situações pejorativas podem constranger as crianças. Embora meu trabalho se proponha a escuta sensível das narrativas das crianças, considerei relevante ouvir as impressões iniciais das famílias, uma participação simbólica, mas foi possível a compreender a sensibilidade e o compromisso das famílias na articulação entre as crianças e a suas relações étnico-raciais.

5.1.2. Mwana: Infância e Relações Raciais no Brasil e na África

Tratou-se de uma ação afirmativa organizada pelo Espaço Memória, Arte e Sociedade “Jessie Jane Vieira de Souza” vinculado ao CFCH/UFRJ. O grupo de trabalho envolveu representantes da EEI, CAP, IBC, Faculdade de Educação, a Biblioteca e a Decania do CFCH, Afrosin/UFRRJ, NEPPDH, ECO, entre outras instituições que mobilizaram os grupos de pesquisa para a realização de exposição de fotografias e objetos de matrizes africanas e afro-brasileiras, oficinas, apresentações de diferentes manifestações culturais, filmes, seminários e mesas de debate.

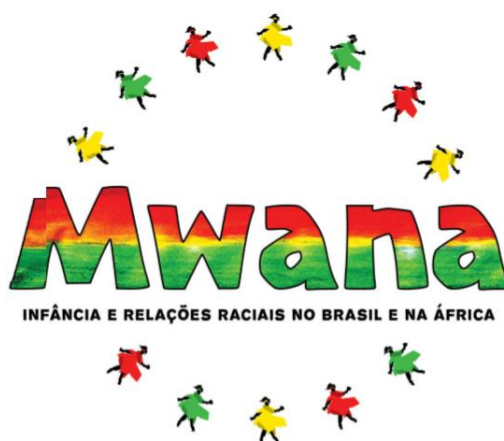


Figura 4 – Mwana

Mwana significa criança no idioma *Xhona* e pertence ao tronco linguístico banto. A figura 3 representa a circularidade das bonecas abayomis nas relações culturais. Criança é a categoria central da exposição de fotografias, gentilmente, cedidas por Lucas Landau que em sua passagem pela periferia da Cidade do Cabo reuniu um acervo de fotografias das crianças de uma escola rural na província do Limpopo.



Figura 5 – Crianças da zona rural da África do Sul.

Foto de Lucas Landau

Landau retratou as crianças negras africanas em suas ações cotidianas, a caminho da escola ou à casa. Já as fotografias da profa. Stela Caputo – UERJ, é fruto de sua pesquisa que investiga as crianças de terreiro.



Figura 6 – Foto de Stela Caputo

Entre as atividades destinadas às crianças destacaram-se: contação de histórias, roda de capoeira e samba de roda. Os eventos aconteciam às quartas-feiras, que ficaram conhecidas como “quartas pretinhas”. Mas para viabilizar as ações era possível planejar outros dias da semana. De acordo com Monica Lima, os eventos privilegiaram as crianças, especialmente os temas relacionados ao racismo na infância à problematização das formas de representação das crianças negras.



Figura 7 – Nana e Nilo – Acervo do pesquisador

As oficinas ocorreram no auditório da Decania do CFCH e na EEI. As orientandas de mestrado e integrantes do grupo de pesquisa do Prof. Renato Nogueira apresentaram às crianças os personagens Nana e Nilo, um casal de crianças gêmeas e negras que vivem diversas aventuras pelo mundo a fora.

Quatro professoras se revezaram para ler a história para as crianças, as variações do estilo e entonação de voz comprometeram a qualidade da apresentação, uma delas poderia ter assumido o lugar de contadora e demais utilizariam as almofadas como se fossem “fantoques” movimentaria a dinâmica da história.



Figura 8 – Pintura coletiva – Acervo do pesquisador

Os recursos utilizados pelas contadoras foram interessantes, os personagens da história estavam estampados nas almofadas, o que chamou a atenção das crianças de forma bem positiva. Em seguida elas espalharam um longo tecido azul (TNT) com peixes em cartolina para que as crianças “jogassem os peixes ao mar”.

No pátio, as crianças fizeram um desenho coletivo em papel pardo, colaram adesivos com peixes coloridos que eu mesmo disponibilizei ao grupo e também pintaram algumas páginas selecionadas no livro para colorir de Renato Noguera. Na foto 5 é possível observar a participação concreta das crianças e seu interesse pelos adesivos, as crianças estão empenhadas em construir uma “casa” para os peixinhos. E quando perguntei o que estavam fazendo, a criança apenas levantou o olhar em minha direção e disse “*a casa dos peixinhos...*” e voltou a descolar o adesivo.

A coleção de livros Nana & Nilo oferece condições para que as crianças tenham acesso a uma literatura preta, os textos são produzidos a partir de um trabalho de pesquisa com histórias que apresentam elementos da cultura africana e afro-brasileira e outros elementos fantásticos que transportam as crianças para outros lugares estimulando a imaginação dos leitores.

5.1.3. Bonecas e bonecos abayomis



Figura 9 – Oficina de bonecas – Acervo do pesquisador

A oficina com as bonecas Abayomis envolveu as crianças do IBC, a possibilidade de perceber como as crianças em processo de inclusão com deficiência visual leem o mundo com as mãos e com uma escuta potente é uma experiência sensível que contou com a participação simbólica das famílias. As bonecas Abayomis, de acordo com a narrativa das professoras, significa “encontro preciso” e são construídas com as mãos e tiras de tecidos, as marras delicadas e a sobreposição de tecidos complementam a estética criativa ao mesmo tempo que amplia as relações de cuidado e afeto.

As professoras apresentaram elementos sonoros para encantar as crianças, as escutas das vibrações emitidas por uma cocha ao encostar no ouvido para que as crianças pudessem imaginar a brisa suave que se sente à beira do mar. Durante a contação da história da boneca, as professoras colocaram o barulho das ondas do mar, as crianças ficaram atentas, com uma escuta sensível que envolveu as famílias e as professoras na produção das bonecas. Diferentes instrumentos e bonecas foram organizados sob um tapete azul, juntamente, com uma caixa cheia de tecidos. Os tecidos passaram pelas mãos das crianças para que elas sentissem a textura de cada pano, assim como as bonecas foram manuseadas pelas crianças. Mas o que chamou mais atenção das crianças foi o barulho dos instrumentos. *É samba!* Disse uma das crianças. Os instrumentos movimentaram a cena e todas se divertiram muito como o processo de contação de história.

A experiência valorizou a participação simbólica das crianças se considerarmos a complexidade dos movimentos, supostamente simples, para confeccionar as bonecas e, demandou o auxílio das famílias e suas professoras, cada boneca foi construída a quatro mãos e expressaram a potência das relações afetivas. Entretanto, as escolhas dos instrumentos, o fundo musical e a concha ampliaram os sentidos e oportunizaram a participação concreta das crianças.

A relação étnico-racial não é a principal questão das crianças em processo de inclusão observadas, embora em sua maioria seja representada por crianças negras. Com tudo, elas são nossas aliadas nos processos de exclusão social. Para Monica Pereira (2002), a inserção das crianças em processo de inclusão é sempre relativa, no que diz respeito ao planejamento das possibilidades concretas de luta pela afirmação do direito à educação no contexto em que elas se encontram.

5.1.4. Observações de campo

Quando eu entrei na sala de atividades as crianças vieram ao meu encontro. O meu desafio foi retornar à escola na condição de pesquisador. Eles estavam se reunindo na roda de conversa e me chamaram para participar. Eu já havia me reunido com as professoras para planejar o encontro e já havíamos combinado que nesse primeiro momento a minha participação assumiria o lugar de observação-participante e a partir das minhas observações organizaríamos a pesquisa-intervenção. Apresentei a minha proposta às crianças e pedi o consentimento para filmar e gravar as brincadeiras e atividades, e também combinamos que a qualquer momento eles poderiam pedir que eu não filmasse ou gravasse. Selecionei a cena em que as crianças revelaram o seu interesse sobre o funk:

Utilizando CDs antigos e cartolina em formato de peixe, as crianças fizeram uma colagem para a confecção de móveis. E a professora questiona: *qual vai ser o nome do seu peixe, Manu? Ludmila. E qual vai ser o nome do seu Aninha? Ludmila. Duas Ludmila?!!* Exclama a professora. Enquanto isso Manu e Aninha se cumprimentam sofisticado com tapinha na palma da mão *Ludmila, bate aqui!!! “Cheguei chegando bagunçando a zorra toda...”* E você Duda, qual o nome da sua? *Ludmila!!* E por que todo mundo está escolhendo a Ludmila? Perguntou o pesquisador. *Porque ela é a melhor! Porque ela é a melhor!* (E repetem em coro e batendo palmas). *E qual o ritmo que ela canta?* E Manu responde radiante: *Funk!!!* (Vídeo – transcrição, 2018).

A distribuição de CD às crianças estimulou a imaginação dos pequenos que imediatamente associaram ao funk, embora não tivesse nenhum CD musical, mas houve uma

repercussão por parte de algumas famílias que procuraram a coordenação para questionar o porquê de seus filhos estarem cantando e dançando funk na escola. A coordenação informou que o funk foi uma proposta apresentada pelas próprias crianças. A proposta pedagógica da escola acolhe todas as manifestações culturais e os projetos se constituem a partir do interesse das crianças. Nessa perspectiva, a professora de Dança explorou com as crianças os diferentes ritmos cariocas, ampliando os valores estéticos entre o corpo e o movimento através de uma linguagem corporal que potencializa o pertencimento social e cultural tendo em vista a produção do conhecimento infantil sobre a linguagem artística. Para Le Breton, o corpo afeta o desenvolvimento dos atores sociais e potencializam as interações do grupo. O que se percebe na narrativa das crianças é que elas reconhecem a relevância estético-cultural do funk que a favela produz através da mídia. E mesmo que não seja uma escolha consciente das famílias, trata-se de um *habitus* de classe, no sentido proposto por Bourdieu.

Não se trata, pois, somente de diferenças em relação às formas de lazer e cultura nas diferentes classes, mas, sobretudo, do direito ou não direito, da inclusão ou não inclusão de todos ao acesso a bens, práticas, produtos reconhecidos coletivamente como desejáveis e valoráveis (ARENHART, 2016, p. 69).

O funk é um gênero musical que fortalece a autoafirmação da juventude negra e conecta a Baixada Fluminense à Zona Sul carioca envolvendo os diferentes atores sociais inclusive as crianças. O questionamento de algumas famílias traz para a minha reflexão a discriminação racial e social que marcam os conflitos e distanciamentos entre a favela e a cidade.

Interessou-me assim problematizar a ideia de que o funk carioca é resultado de uma cisão entre favela e asfalto, indivíduo versus sociedade, ou comunidade versus sociedade, para mostrar o seu aspecto mediador, vendo-o como produto do encontro, muitas vezes conflituoso, entre diferentes esferas e classes sociais, inclusive aquelas que se convencionou chamar de “favela” e “asfalto” (MIZRAHI, 2014, p.22).

Guimarães (1996) traz em suas reflexões teóricas importantes contribuições sobre as interconexões entre as linhas de cor, classe e *status*. Esses encontros se aproximam da conexão entre o funk, a favela e a cidade. Primeiro, porque o funk está associado diretamente às classes populares, visto que o Brasil tem um sistema complexo de diferenciação entre cor e raça. E segundo, porque o acesso universal por sorteio público rompeu com o privilégio hegemônico de atendimento aos filhos e filhas dos servidores, predominantemente, brancos, atualmente, as diferentes classes sociais estão reunidas num mesmo grupo social. E em terceiro, o grupo social

hegemônico se esforça para manter o status adquirido entre o período colonial, o Império e a República.

5.1.5. Projeto Literário como possibilidade de intervenção

A semana literária é um evento incluído no calendário escolar da EEI que não necessariamente precisa ter atividades diárias, elas podem extrapolar os dias propostos desde que as crianças se sintam engajadas na proposta. As crianças têm direito ao reconhecimento de sua identidade étnico-racial e desde a tenra idade, os bebês e as crianças bem pequenas precisam ouvir outras narrativas sobre a sua ancestralidade, especialmente, sobre a identidade de suas famílias.

O projeto selecionado expressa duas demandas significativas, de acordo com as demandas político-pedagógicas da EEI o cumprimento da Lei nº 12.711/2012, que implementa as políticas de ações afirmativas no sorteio público de admissão das crianças e a inclusão da temática étnico-racial no projeto pedagógico da escola com pressupostos que destaquem a participação das crianças. Atualmente, o PPP da escola considera a importância dos: “costumes de diferentes culturas, a vida em sociedade, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural devem ser partilhados com as crianças no intuito de desenvolver a consciência cidadã” (PPP, 2012, p. 18). Mas há uma demanda silenciada pela construção de um grupo de trabalho para ampliar a discussão na proposta pedagógica. O processo eleitoral representa a voz das crianças para conversar sobre as questões étnico-raciais.

Espera-se que a apresentação do texto literário com narrativas curiosas conduza as crianças apresentarem as suas inquietações: Como eu me percebo? Ou como eu vejo e sinto que me percebem? Nesse sentido, as imagens das narrativas literárias favorecem ao leitor re(a)apresentações positivas das nossas culturas contribuindo para a construção de uma rede de significados para uma educação antirracista. Portanto, precisamos selecionar obras

paradidáticas com coerência e sensibilidade para abordar temas diversificados que estimulem atitudes positivas nas crianças numa perspectiva inclusiva.

Outra perspectiva significativa é o resgate de contos da tradição oral de diversos povos, as famílias têm todas as condições para contar, recontar história a partir da potência das narrativas orais na perspectiva dos griôs ou contadores de história. A palavra griô deriva da transliteração para o francês (*guiriot*) da palavra portuguesa "criado". As funções de um griô são bem amplas desde contar histórias, como mediar conflitos, interpretar palavras em outras línguas, entras outras (SISTO, 2010).



Figura 10 – Processo eleitoral – Acervo do pesquisador

Eu já estava encerrando o trabalho de campo quando fui surpreendido com o processo eleitoral, e me senti provocado a retornar para acompanhar as práticas desenvolvidas na escola. Logo de manhã, ao chegarem acompanhadas de suas famílias, marcavam (x) na cédula, cada família tinha direito a dois votos, um da criança e outro do adulto que a acompanhava. A dinâmica inicial selecionou três temas indicados pelas professoras: Era uma vez um monstro, um lobo e uma bruxa; *Relações Étnico-raciais: refletindo sobre a minha cor, como eu sou, de onde eu vim* e; Literatura de cordel. A figura 7 registra o processo eleitoral: “*Quero saber sobre a minha cor e o meu cabelo...*” repetiu Manu enquanto votava com a sua mãe. Até as crianças bem pequenininha votaram... Não por acaso, o projeto das Relações Étnico-raciais foi o mais voltado.

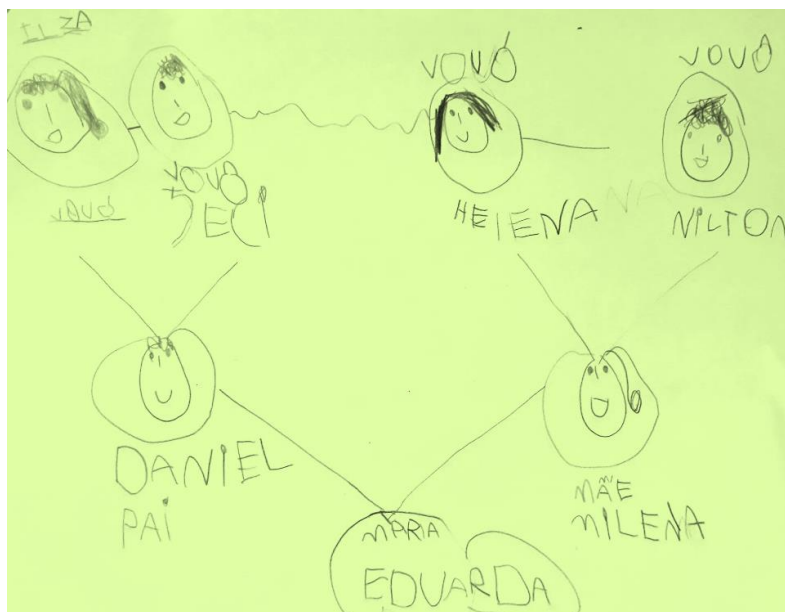


Figura 11 – Árvore genealógica- Acervo do pesquisador

A coordenadora da sala de leitura dinamizou o processo eleitoral com a participação real das crianças e suas famílias. A Duda construiu a sua árvore genealógica com a ajuda da sua mãe. O cabelo crespo ou cacheados dos personagens revelam a sua ancestralidade: “*O meu pai é pretinho igual a você, Edmilson. E a minha mãe é branquinha e tem o cabelo liso, mas o meu é cacheado, eu nasci dessa misturinha...*” (Notas de campo, 2018). Duda traz novamente as suas relações interracialis. Ela já entendeu que tem uma vantagem em relação entre as outras meninas negras porque tem a pele branca, mas é sensível as questões raciais porque sua família conversa com ela, além de possuir bonecas negras.

Cada um dos seis grupos da escola, mediados pelas professoras, organizaram diferentes atividades incluindo as questões raciais em seus projetos, numa dinâmica coletiva de implementação das microações afirmativas que se desdobraram em sete oficinas selecionadas. Contação de histórias com a autora; Personagens negros das histórias em quadrinhos; A história da princesa Alafiá e; Kiriku e a feiticeira pelo olhar das crianças e oficina de turbantes.

A escola recebeu a visita da escritora Jorgina Martins, autora do livro *Minha família é colorida*. Curiosamente, seus dois filhos estudaram na EEI, naquele período, quando a escola atendia como direito a assistência aos servidores da UFRJ, se uma das crianças fossem sorteadas, ou seus irmãos também eram contemplados. A escritora veio acompanhada com um dos seus filhos, Camilo Martins que é desenhista e cartunista que vem ilustrando os seus trabalhos mais recentes.

Oficina 1. Contação de histórias com a autora



Figura 12 – Encontro com a autora – Acervo do pesquisador

As crianças já conheciam a história, então ela optou por apresentar alguns detalhes da história, contou que os personagens foram inspirados em sua própria família, ela tem um filho preto e outro branco. E perguntou ao grupo, *quem é preto aqui?* As crianças negras levantaram a mão, com aquele gritou afirmativo: *eu!!!!* Inclusive Manu, que sempre se reconhecia marrom, ela disse ainda: *eu sou negra!* Naquele momento pude sentir que a minha pesquisa representa uma contribuição significativa para o debate sobre a educação das relações étnico-raciais e que a microação afirmativa é uma categoria analítica para interpretar as intervenções que potencializam o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam implementação do estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, respectivamente.

5.1.6. Personagens negros das histórias em quadrinhos

As professoras selecionaram os gibis que as crianças poderiam levar para ler com as famílias. Aninha questionou... Mas não é assim que a gente faz... antes a gente ia na sala de leitura e escolhia o livro que a gente quisesse levar pra casa... O projeto literário também tem a bolsa de leitura. E a menina tinha razão... E a professora tentou contornar... é que a gente combinou que vocês precisam conhecer outros livros senão vocês só escolhem os livros de princesa... E ela insistiu: a gente é criança e a gente lê o que a gente gosta, né? A professora ficou pensativa e na semana seguinte, elas foram para a sala de leitura e escolheram os seus livros preferidos... (Anotações de campo, out. 2018).



Figura 13 – Gibiteca – Acervo do pesquisador

A rigor, as professoras selecionam os livros previamente planejados, leem para elas na roda de leitura e deixa disponível às crianças. E na sala de leitura, elas escolhem o livro que quiserem. E elas estavam interessadas no livro Kiriku e a feiticeira. Então planejei a minha intervenção valorizando o encontro com as práticas desenvolvidas pelas crianças e suas professoras. Logo, selecionei os personagens negros da turma da Mônica.

Apresentei as crianças alguns personagens do Mauricio de Sousa, Jeremias foi o primeiro personagem negro publicado em 1960. E perguntei as crianças o que aconteceu com ele?



Figura 14 – Jeremias³

As crianças observaram atentamente, Manu comentou: *Ele era preto! Mas agora ele é marron... A boca dele ficou pequena...* Disse o Bob. E Duda surpreendentemente disse: *A pele dele tá mais clara... Agora ele não sofre mais... E não sofre mais por que, Duda?* Perguntou o pesquisador. *Porque quem tem a pele mais preta sofre mais...* A situação ilustra o cotidiano da

³ Jeremias, disponível em:

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=Bg%2BSu6dU&id=820A23504A9812FD4F1E3E9BB60FE52C819D0C69&thid=OIP.Bg-Su6dUFahkacXUHav50AHaDv&mediaurl=https%3A%2F%2Fcdn-images-1.medium.com%2Fmax%2F800%2F1*ZxtrdQx-gmrZ9eagH3kRGA.jpeg&exph=346&expw=685&q=turma+da+monica+a+familia+do+jeremias&simid=608041851324334956&selectedindex=3&ajaxhist=0

família interracial que a Duda faz parte. Figura de Jeremias fez as crianças conversarem sobre o que Oracy Nogueira chamou de ideologia assimilacionista e miscigenacionista. O personagem de Mauricio de Sousa assimilou o imaginário social racista suavizando os seus traços fenotípicos para que o Jeremias fosse melhor aceito no universo infantil. E o movimento negro vem chamando de colorismo, entendo que a pigmentação da pele associado ao fenótipo tornam-se marcadores de discriminação e preconceitos raciais.

As ilustrações ficaram disponíveis na sala para que os pequenos brincassem com o jogo da memória e pude observar que a Duda estava apresentando as figuras para o grupo dizendo: *Essa aqui... olhando para figura do Jeremias, é colorismo... porque ele era bem pretinho e agora ele é clarinho... mas se você nasce pretinho... não dá pra ficar clarinho é só no desenho...* É interessante constar que a Duda já havia feito essa análise no episódio da pintura de bonecas, mas agora ela inclui o conceito de colorismo. A reafirmação presente na narrativa da Duda é uma confirmação da sua compreensão das questões raciais discutidas no grupo.



Figura 15 – Cascão⁴

Maria Cascuda⁵

Milena⁶

⁴ Cascão, disponível em:

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=5IIPB%2F68&id=EE35743D1000D41A563713AE9A9D253D673BF52&thid=OIP.5IIPB_68FlirUj18X8awxgHaHa&mediaurl=http%3A%2F%2Fblogm.aniadegibi.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F03%2Fdona-lurdinha-mae-cascao.jpg&exph=250&expw=250&q=turma+da+monica+a+familia+do+jeremias&simid=608051514997344162&selectedindex=53&ajaxhist=0

⁵ Maria Cascuda:

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=5IIPB%2F68&id=EE35743D1000D41A563713AE9A9D253D673BF52&thid=OIP.5IIPB_68FlirUj18X8awxgHaHa&mediaurl=http%3A%2F%2Fblogm.aniadegibi.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F03%2Fdona-lurdinha-mae-cascao.jpg&exph=250&expw=250&q=turma+da+monica+a+familia+do+jeremias&simid=608051514997344162&selectedindex=53&ajaxhist=0

⁶Milena:

https://www.google.com/search?q=milena+turma+da+monica&rlz=1C1GCEA_enBR816BR816&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=U4_ModARac4n8M%253A%252C-0DD4Lah9fj8cM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kRIxdMLHcZKskgfNYolpeRZjY00cw&sa=X&ved=2ahUKEwiLgdmjlfDgAhU9ErkGHZiaBDQQ9QEwBnoECAIQEA#imgrc=U4_ModARac4n8M:

Apresentei a figura 14 ao grupo, mas uma ficha por vez, reuni a sequência para dar contorno ao debate. Primeiro perguntei às crianças se eles conheciam o primeiro personagem. A resposta foi unânime... *Cascão!!!! É o Cascão!!!* Então, eu perguntei: *Ele era branco ou preto? Ele é branco, Edmilson.* Disse Manu. Eles apresentaram o imaginário produzido por Mauricio de Sousa, dizendo que ele é sujo e não gosta de tomar banho... estereótipos que reforçam o racismo desde o período colonial. Segui problematizando: *mas olha o cabelo dele e da mãe dele?* Duda disse: ela tem o cabelo igual o meu, mas o meu é grande. Ele tem o cabelo cacheado bem pequenininho... Na sequência apresentei a Cascuda: *é a namorada do Cascão?* As crianças riram, e a Manu continuou: *mas o cabelo dela também é enroladinho, bem curtinho... ela é loura, Edmilson.*

As crianças não apoiaram o meu argumento de que o Cascão e a Cascuda são negros de pele branca como propõe Giovana Xavier ao discutir o sistema de segregação interracial baseado na tonalidade na pele, a autora utiliza a concepção americana sobre o racismo de origem para considerar o privilégio das pessoas com pele clara em relação à mobilidade social e as oportunidades. Portanto, “é coerente pensar que a prática do colorismo derivou-se de valores criados e reforçados pela supremacia branca (NASCIMENTO, 2015, p. 171).

As crianças já assimilaram que o racismo no Brasil é de marca e, o que se conclui a partir de suas narrativas é que os sujeitos que se autodeclararam pretos ou pardos de pele clara valorizam a sua origem, a sua ancestralidade e reconhecem que não sofrem racismo porque o seu tom de pele e as características fenotípicas assumem referenciais de beleza eugênica, do exótico e, conseqüentemente, não fazem jus às políticas de ação afirmativa de acordo com as suas condições socioculturais.

Convém destacar que essa apropriação pode ser inconsciente, pelo fato dos sujeitos pardos não conhecerem o sistema de classificação brasileiro ou consciente do privilégio de pertencer a um grupo social ciente das discussões sobre branquitude (SCHCMAN, 2012).

Mas se por um lado, as crianças não reconheceram o Cascão e a Cascuda como crianças negras, por outro, as professoras se sentiram afetadas positivamente com essa reflexão. A professora Giovana Xavier já havia realizado dois encontros formativos na EEI, mas o ciclo de professora substitutas que atuam na escola se modifica em torno de dois anos. E combinamos

de agendar com a coordenação a possibilidade de incluir esse debate na pauta do centro de estudos das professoras.

Quando apresentei a primeira personagem negra em condição de igualdade em relação aos demais personagens da turma da Monica às crianças, as meninas ficaram radiantes, Manu gritou: *até que fim uma menina negra!* A mãe da Milena é veterinária, enquanto a mãe do Cascão é dona de casa e o pai dele trabalha em um escritório e parece não ganhar muito bem. As desigualdades sociais e a representatividade estão caracterizadas nesse contraponto entre os dois personagens. As famílias dos personagens representam a classe trabalhadora e, especialmente, a Milena amplia o debate sobre a representatividade das meninas negras nas relações étnico-raciais.

5.1.7. A Princesa Aliafá

A EEI recebeu a visita da princesa Aliafá, a narrativa da história uma princesa africana que fora trazida para o Brasil no período colonial, consegue se libertar dos grilhões da escravidão e durante a sua fuga ela escuta os tambores de um quilombo e se apaixona por um príncipe quilombola. Sinara Rubia é Professora, Contadora de História coordenadora do Grupo Cultural Vozes da África, que gentilmente, trouxe seu grupo para uma tarde de oficina de Contação de Histórias, conversas com as crianças e pintura.



Figura 16 – A Princesa Aliafá – Acervo do pesquisador

A história da princesa Aliafá foi acompanhada pelo som do atabaque envolvendo as crianças e despertando o interesse dos meninos que parecem

ter intimidade com o instrumento. Após a apresentação os personagens convidaram para uma conversa sobre princesas. Alafíá perguntou: Que princesas vocês conhecem? A resposta foi clássica, *Cinderela, Branca de Neve, etc.* Mas ela foi criativa, e vocês conhecem alguma princesa negra? E para a surpresa de todos, as crianças disseram; *Alifá, Tiana, Moana e Karabá.* A princesa Alifá ficou surpresa por ter sido incluída, e perguntou: Mas Karabá não é uma bruxa? E Manu, Aninha e Duda que dramatizaram a história, assim como todas as crianças que assistiram, era... e Manu aumenta o tom de sua voz e diz: *Mas ela vira uma princesa no final quando Kiriku tira o espinho das costas dela.* E a conversa continuou e a Alifá perguntou e quem é que conta essas histórias para vocês? As crianças olham para mim e apontam: *Edmilson!* Em seguida as crianças receberam papel, canetinhas, lápis de cor e giz de cera para uma pintura livre. As crianças estavam encantadas com a princesa negra (Anotações de Campo – 05/11/2018).

Na verdade, as crianças estavam envolvidas com o projeto de pesquisa e, principalmente com o projeto literário. Mas Sinaria Rubia reafirmou que é importante para as crianças encontrarem uma referência na escola para a contação de histórias com crianças negras como protagonistas.

No dia seguinte, a mãe de uma de nossas crianças procurou a direção da escola para questionar que seu filho não teria dormido a noite porque teve um batuque na escola, e que a criança chegou toda pintada em casa. Sutilmente, a direção da escola lembrou a mãe que houve uma ampla votação para a escolha do projeto literário e que a contação de história de uma princesa africana incluía na proposta pintura e desenho livre para as crianças que desejassem participar. Tendo em vista que o art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orienta que a escola deve estimular a promoção de “relações étnico-sociais positivas rumo à construção de nação democrática”.

5.1.8. Kiriku e a feiticeira pelo olhar das crianças

Em busca dos livros que mais despertaram o interesse das crianças, a coordenadora da sala de leitura me informou que o livro *Kiriku e a feiticeira* de Michel Ocelot foi o mais lido com as crianças. Então propus ao grupo que fizéssemos um teatro, e eles aceitaram. Elaborei um roteiro – resumo da história, as crianças confeccionaram as saias com tinta guache em TNT, a saia virou capa e virou cinto e também virou lençol no momento do parto do kiriku; desenharam o cenário em guache sobre cartolina, a profa. Maria Priscila, gentilmente, emprestou as ilustrações de *Kiriku e Karabá*. Também havia uma caixa que foi a banheira e na cena seguinte tornou-se o chapéu onde Kiriku se escondia. As crianças ensaiaram, mas elas já

conheciam bem o texto por causa da animação que assistiram na escola e em casa, além da leitura do livro.

As crianças se divertiram demais! Duas meninas quiseram ser a Karabá, Aninha e Duda entraram num acordo para que uma entrasse na primeira parte e a outra entrou na segunda. Bob que estava muito empolgado nos ensaios, estava sonolento e não quis participar, mas seu amigo que também quis ser chamado de Bob, porque era o nome do tio dele, representou muito bem.

Considereii dois aspectos relevantes, primeiro a interação entre as crianças em representar personagens negros, os atores trocaram a experiência definindo a marcação para que o próximo falasse. E depois, as crianças elegeram a Manu para ser a mãe de Kiriku. Percebi que eles associaram a história africana com as narrativas de guerreiros e princesas. O que há em comum entre os dois aspectos é a autonomia dos personagens para explorar as cenas.



Figura 17 – Kiriku e a feiticeira – Acervo do pesquisador

Kiriku e a feiticeira conta a história de uma bruxa má o menino Kiriku enfrenta vários perigos até descobrir que existe um jeito de transformar a bruxa numa princesa. Resumiu a Duda. É só tirar o espinho que tá nas constas dela! Concluiu a Manu.

Reinterpretar as dimensões das infâncias consiste em valorizar a produção de sentidos a narrativa das crianças em contextos que modificam a função social da caixa de papelão que ativa a imaginação das crianças ou o tecido que vira capa, saia e lençol. O que está em cena nessa trama teatral é a autodeterminação, o trabalho coletivo, a cooperação e a criatividade das crianças ao produzirem um espetáculo brincando, se divertindo e vivenciando personagens que as crianças negras realmente se sintam representadas (NOGUERA *et al*, 2018).

5.1.9. Os turbantes e as crianças

Uma proposta que surgiu entre as professoras foi a realização da oficina de turbantes. A professora Maria Priscila tem a sua ancestralidade quilombola, embora reconheça que não tem direito à política de ação afirmativa porque não foi aquilombada.

Ao reunir as crianças, a professora iniciou a sensibilização com diferentes imagens de meninas e meninos com turbantes e aguardou a reação das crianças, que evidentemente, consideram a beleza a partir do padrão hegemônico. Houve um momento de tensão quando uma das crianças se apresentou na roda de conversa como a mais linda das crianças. As professoras se entreolharam, mas a professora Maria Priscila argumentou que há diferentes tipos de beleza e que as crianças são lindas, todas as crianças têm um estilo de beleza. E a medida que as imagens iam passando a menina concordava que a cena também era linda.



Figura 18 – Oficina de turbante – Acervo do pesquisador

A professora pontuou que o turbante possui várias representações e destacou que funciona como a coroa de um rei ou uma rainha. E logo conquistou a atenção das crianças que queriam experimentar os turbantes. As crianças escolheram os tecidos que estavam disponíveis

e a Duda queria o tecido que duas amigas haviam pego. Então a professora explicou que não tinha um terceiro tecido igual aquele, mas teria vários outros a sua escolha. Muito chateada, escolheu outro. Mas prevaleceu o critério de quem escolheu primeiro. Na semana seguinte houve uma oficina com as famílias no sábado letivo e dessa vez a Duda pôde escolher o turbante desejado, realmente ela ficou muito feliz! Como é possível observar na figura 17. A negociação entre as crianças faz parte dos processos de interação, as professoras intervêm quando se observa que a negociação chegou ao limite e apresenta os critérios para que todas as crianças envolvidas compreendam o motivo da negação.

Outra questão emblemática é a normatividade da infância, o padrão de beleza hegemônico incide sobre as desigualdades e implicam nas condições de vida das crianças, principalmente, as condições sociais e nas relações étnico-raciais (MARCHI & SARMENTO, 2017). Nesse sentido, é necessário ampliar o repertório das crianças para que elas ampliem a sua percepção sobre a beleza, especialmente, a beleza negra. No próximo capítulo, apresento as dimensões de análise das microações afirmativas construída em diálogo com as narrativas das crianças.

5.2. Reflexões sobre as Políticas de ação afirmativa

O debate sobre as ações afirmativas teve seu primeiro registro no Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996, as demandas sociais foram consideradas como “ações afirmativas para o acesso de negro aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” como resultado da Conferência Mundial sobre a promoção de igualdade social, que manifestou a sua preocupação das organizações internacionais em universalizar a educação em favor da equidade social (FERREIRA, VIEIRA & VIEIRA, 2017).

O Movimento Negro, assim como, os movimentos sociais participaram desse processo de ampliação do acesso a juventude negra ao ensino superior. Diferentes coletivos se organizaram para apoiar esse movimento: a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro) e o Pré-vestibular para negros e Carentes (PVNC) assumiram os cursos pré-vestibulares como iniciativa de ação afirmativa.

Andréa Lopes (2003) reconhece que essas políticas se diferem pela sua natureza, daquelas emanadas do Estado e das diversas instituições e instancias governamentais; quanto as políticas como as iniciativas de ação afirmativa criadas pela sociedade civil. Embora haja a compreensão que se trata da mesma ação afirmativa em sua dimensão prática, a autora

reconhece que é a iniciativa civil que efetivamente dá materialidade às ações, como no caso dos cursos pré-vestibulares.

Nessa direção, a partir dessa dimensão prática que insere as microações afirmativas, incluindo as crianças e suas infâncias no contexto das práticas sociais, mas entendendo que ensinar é um ato político como afirma Paulo Freire. Nessa perspectiva:

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (GOMES, 2003, p. 222).

Incluo nesse histórico de discriminação e exclusão a narrativa de uma de nossas crianças que é emblemática e define a minha tese:

Bob havia acabado de chegar com o transporte e estava chateado com o Wallace, *e quem é Wallace?* Perguntei. *O moço do transporte*, respondeu. *E o que ele falou pra você?* E o Bob seguiu dizendo: *Que menino mão brinca de boneca. Eu brinco de boneca! E você falou isso para ele?* Interroguei. *Falei isso toda hora e ele não me deixou em paz... Mas é importante você saber que criança pode brincar de tudo. Você diz pra ele que criança pode brincar do que quiser...* Eu provoquei. E você falou isso pra ele, Bob? Questionou a professora. *Esqueci...*

Segui provocando: *Então, você é um garoto negro...* E ele respondeu: *Eu não sou negro, eu sou preto e marron. Então se você é preto marron, você é negro...* continuei provocando: *Mas eu não sou negro, porque eu sou só um garoto comum preto e marron. Então você é um garoto negro?!* Insisti. *Não, eu não gosto de ser negro...* E ele seguiu brincando com um boneco do homem aranha pela sala (*Vídeo – transcrição, 14/12/2017*).

Na primeira cena Bob denuncia a normatividade que define os papéis sociais das crianças, mas ele transgrediu e a sua maneira, afirmando que insistiu com motorista do transporte que brinca de boneca. Chama atenção também o fato de ele se sentir à vontade para conversar comigo, na companhia de suas professoras. Nesse sentido,

Ao introduzir o menino em outros projetos de brincar, em outras atividades (no caso não convencionais para meninos), estaremos provocando discussões de gênero na educação infantil. Com isso, podemos estar desconstruindo visões essencializadas e, principalmente, introduzindo os homens de amanhã nas políticas de gênero e de justiça e igualdade social entre outros e mulheres. Em outras palavras, acreditamos que estaremos mostrando aos meninos a necessidade do respeito e cuidado para com as mulheres (MELGAÇO, MAIA & IVENICKI, 2018, p. 84).

É necessário demonstrar como essas características são representativas e valorizadas, o debate se constitui através de uma linguagem de igualdade em que o conceito de gênero é

fundamental para que as crianças possam escolher os seus brinquedos e com quem brincar sem as amarras do preconceito.

Na cena seguinte, conversamos sobre a cor da pele, e ele faz uma crítica profunda, ao se reconhecer, simplesmente, como um garoto marrom e preto como ele já dissera no episódio de pintar as bonecas.

Quando uma criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela quer é não ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar a sua identidade racial de modo positivo (CAVALLEIRO, 2001, p.156)

O desafio das professoras é direcionar às crianças falas explícitas contendo elogios a sua inteligência, estética e ao seu desenvolvimento. As falas explícitas assumem um posicionamento político nas microações afirmativas a respeito da família, da escola e do grupo social, estimulam as crianças a construir a sua subjetividade – “os modos como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas quotidianas” Ferreira & Sarmiento (2008) – e o sentimento de pertença racial.

A narrativa de Bob traduz o desejo das crianças por um conjunto de políticas e ações com o objetivo de corrigir as desigualdades no cotidiano da escola e que contemple as especificidades das crianças negras e de suas infâncias, essas ações denominam-se microações afirmativas.

Silvério (2003, p. 60) reconhece que as discriminações raciais e o racismo, aparentemente resultam em situações de exclusão e desigualdade social para os sujeitos e grupos que sofrem com essas “práticas tanto no plano macro quanto no plano microssocial”. O autor se questiona: “como incorporar a diferença que faz diferença?” Não há uma resposta pronta e conclusiva diante de uma país com tantas desigualdades sociais, mas a Raquel Oliveira apresenta um projeto muito interessante.

Raquel Oliveira (2003) discute as ações afirmativas no contexto das comunidades quilombolas com o Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil" e a autora define o título do texto como “um ensaio” de Ações Afirmativas, entretanto, as ações avançaram em torno de oficinas com as crianças e adultos, além de encontros políticos para que as comunidades fizessem as suas reivindicações. Defendo que os contextos políticos e das práticas desenvolvidos não seriam apenas um ensaio, trata-se de

microações afirmativas. Haja visto que do ponto de vista acadêmico, também não seria um ensaio pois possui todos os elementos de um artigo acadêmico.

As reflexões sobre os contextos macro e microssocial se complementam sejam para pensar as ações do Estado ou pela prática da iniciativa civil. O que está em debate na minha defesa é que há uma lacuna para nomear as ações afirmativas por dentro do sistema ensino ou das comunidades quilombolas, mas que Regina de Jesus nomeou de microações afirmativas cotidianas. Nessa perspectiva, apresento as microações afirmativas como uma categoria política e analítica no campo das relações étnico-raciais.

5.2.1. Microações afirmativas e suas dimensões de análise

Os episódios selecionados contribuíram para a construção das dimensões de análise. O meu acervo pessoal de fotografias, gravações em áudio e vídeo registram as intervenções, assim como o protagonismo das crianças, enquanto os vídeos expressaram os movimentos e revelaram a dinâmica envolvente da cena que potencializaram a formulação de perguntas concernentes as situações observadas. Espera-se que as transcrições densas das imagens produzidas preservem o encantamento e a ousadia das interpretações das crianças. Para Maria Carmem Barbosa (2014, p. 243) “as imagens feitas pelas crianças e as videograções dos processos de investigação são instrumentos necessários para refletir sobre a prática pedagógica, para divulgar experiências e sugerir intervenções”.

As imagens direcionam os nossos olhares para detalhes que durante a intervenção não foi possível perceber, favorecendo a leitura dos corpos, dos gestos e o posicionamento na cena registrando o conhecimento produzido e a suas culturas infantis, mas o mais divertido é quando os pequenos assumem a câmera e registram as cenas sem se preocupar com ângulos e enquadramentos reafirmando que estão autorizados a compartilhar de seus momentos de criação.

A análise das fotografias e videograções das interações, assim como das intervenções propostas revelaram as ações relevantes, microações afirmativas desenvolvidas no cotidiano das crianças atribuem valores e sentidos positivos às relações étnico-raciais. As Microações afirmativas são as ações cotidianas e transgressoras que estimulam o processo de construção identitária “potencializando seus alunos e suas alunas para que afirmem suas identidades nas diferenças” (Jesus, 2004, p. 269). Em sua tese de doutorado, Regina de Fatima Jesus propõe as

microações afirmativas cotidianas na perspectiva das professoras negras, a autora defende que as professoras entrevistadas transformam o cotidiano escolar com suas práticas pedagógicas.

A análise dos episódios em minha pesquisa se configurara em três dimensões das microações afirmativas considerando a perspectiva das crianças negras, não negras e em situação de inclusão: a dimensão das microações afirmativas expressivas, a das microações afirmativas inclusivas e as microações afirmativas formativas.

Microações afirmativas expressivas – essa dimensão registra a autoexpressão das crianças, considerando a suas necessidades de refletirem sobre os sentimentos e emoções ao mesmo tempo que expressam a sua criatividade para a construção de si mesmo. As atividades expressivas destacam os desenhos, fotografias e vídeos produzidos com/pelas crianças durante o processo de intervenção e estes revelam a imaginação das crianças que emergem de suas brincadeiras, desenhos e narrativas. Para Zoia Prestes (2016) a imaginação emerge na brincadeira, na ação das crianças com objetos que se tornam brinquedos ao atribuírem-lhes outros significados.

Os desenhos infantis expressam a percepção das crianças sobre a suas particularidades presente na vida cotidiana. O desenho infantil é uma das mais importantes expressões simbólicas das crianças. Visto que o desenho precede a escrita da palavra e revela o que a comunicação oral não expressou, estimulando que os pequenos registrem a sua diversidade étnico-racial. “Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (Sarmiento, 2011, p.28-29).



Figura 19 – A princesa Aliafá e a feiticeira – Acervo do pesquisador

Destaquei na figura 18 os desenhos da Manu depois da história da princesa Alafiá, a narrativa revela a alegria de se sentir representada ao encontrar uma princesa negra. Na sequência, o desenho de Kiriku e a feiticeira, *ele tá pelado e fazendo xixi!!!*, disse Manu rindo.

E as crianças acharam muito engraçado. Em seguida, as crianças estão preparando os desenhos cenográficos do teatrinho Kiriku e a feiticeira.

Os desenhos, nesse estudo, são interpretados como produtos simbólicos, artefatos sociais e culturais da infância, enquanto uma produção singular das crianças, cheio de significados e sentidos que expressam os seus valores culturais e a capacidade gráfica diferenciada presentes na infância, enquanto categoria geracional, diante das possibilidades de interpretação no contexto da pesquisa

Na figura 19, o corpo em movimento, trata-se de uma prática observada na sala de movimento, assim chamam a sala coberta de tatames emborrachados destinada às práticas, com a professora de dança. Em pares, as crianças desenharam o corpo com fita adesiva colorida com as cores, azul, amarelo e verde de acordo com a escolha das crianças. E também levaram uma boneca branca para representar o corpo revelando que há poucas bonecas e bonecos negros na escola. Mas foi possível perceber a preocupação das professoras ao longo da pesquisa em providenciar pelo menos uma boneca negra para ficar disponível entre os brinquedos da sala.

A proposta consistia em movimentar o corpo, a dinâmica afetiva em que o corpo se movimenta nessa trama e permanece na posição enquanto outra criança a contornasse, a cena sucinta a sensibilidade e os gestos desenhando a sua relação com seus pares. A proposta de expressão corporal fazia parte da sequência de movimentos que explorou os diferentes ritmos, inclusive a batida do funk.



Figura 20 – Corpo e movimento – Acervo do pesquisador

Essa experiência corporal faz parte do processo de socialização, os efeitos das cenas e os gestos das crianças as levaram a circular pela sala de movimento na tentativa de encontrar o movimento expressivo que se aproximasse da figura. Para Durkheim, o corpo é um fator de individualidade. Portanto, as crianças tateando em suas marcações produzem um sentimento expressivo em relação a marca que separa o seu corpo dos outros e do mundo.

A dimensão das microações afirmativas expressivas incluem a relação espaço-temporal, amplitude dos gestos, o movimento, ritmo e a interação com outro, com o espaço e o objeto expressando os seus sentimentos. Para Le Breton, “os sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós (...). Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas, etc”.

As narrativas observadas são do tipo das que as crianças se apropriam das suas famílias, professoras e/ou seus pares, elas trazem uma riqueza de informação porque captam os processos de produção e reprodução cultural. “Frequentemente, as narrativas envolvem não só a reconstrução de acontecimentos passados, mas também avaliações e interpretações dessas situações” (CORSARO, 2011, p. 125). Na escola, quando as professoras contam as suas

histórias pessoais que são relevantes para si, tornam-se relevantes para as crianças negras que se sentem à vontade para expressar as suas próprias experiências.

Microações afirmativas inclusivas – essa dimensão considera a participação das crianças negras e não negras em situação de inclusão. E a literatura infantil com crianças negras protagonistas potencializa o encontro entre as crianças para dar contorno as relações de afeto, no sentido de afetar-se e afetar o outro pela sutileza dos cuidados, da atenção e pelo prazer de estar juntos e encantados pela contação de histórias. Abramowicz & Oliveira (2012) se esforçaram para construir a percepção acerca de uma criança e negra para pensar raça, gênero e classe social. Ou seja,

As práticas vivenciadas na Educação Infantil podem possibilitar a criança e negra, a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença (SILVA, 2015, p. 85)

Nessa perspectiva, as crianças me apresentaram uma possibilidade de socialização numa perspectiva inclusiva, acolhendo e oportunizando situações que promovam e amplie a participação das crianças em situação de inclusão. Essa dimensão também envolve a participação das famílias em encontros espontâneos diante da complexa interação com as crianças não negras em processo de inclusão. Uma especificidade do grupo observado era a educação inclusiva, haviam três crianças atendidas nessa perspectiva e a literatura infantil favoreciam as interações das crianças. A interface entre a educação inclusiva e as relações étnico-raciais desenvolveu um sentimento de solidariedade, cooperação e cuidados, mas que não incluía a socialização dos brinquedos novos.

A abordagem que tenho em mente tensiona a complexa interação que se estabelece no grupo, se por um lado o coletivo torna-se mais sensível às questões inclusivas e isso favorece as crianças negras que saem do foco das reflexões de discriminação. Por outro lado, a possibilidade de discriminação assume outro contorno numa perspectiva inclusiva, socializar um brinquedo não é uma tarefa nada fácil na cultura de pares gerando conflitos que precisam da mediação das professoras. Mas a atenção é direcionada aos encontros literários e, é nos momentos de contação de história, especialmente, se tiver efeitos especiais, através da percussão do próprio corpo com instrumentos ou brinquedos que mobilizem as crianças com a sonoridade dos ritmos africanos e afro-brasileiros. As microações afirmativas inclusivas estimulam a ajuda e o respeito mútuo favorecendo as intervenções através de atividades

cooperativas e colaborativas. Assim como as famílias compartilham o processo de inclusão negociando as relações de convivência.



Figura 21 – Atividades inclusivas – Acervo do pesquisador

As atividades inclusivas mobilizam as crianças com a possibilidade de comunicação não verbal, as instalações artísticas oportunizam de maneira lúdica e livre a experiência sensível e criativa possibilitando encontros coletivos e individuais.

E conseqüentemente, as professoras estão em um movimento constante para reduzir as desigualdades e a discriminação que se configure no contexto escolar. Portanto, “não podemos, contudo, é perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais “inclusivas” que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direção à inclusão” (SANTOS, 2002, p. 117).

Microações afirmativas formativas – trata-se da formação de atitudes, a construção do respeito e valores que estimulem o pertencimento étnico-racial seja através de um acervo bibliográfico (literatura infantil, músicas, vídeos), jogos e brincadeiras que despertem a sensibilidade à temática, as professoras são mediadores nesse processo ao mesmo tempo que aprendem ou ampliam as suas reflexões pessoais com a participação das crianças. Seja pelo viés da ancestralidade, nessa perspectiva, as famílias complementam essa tessitura que consiste, basicamente, em apresentar às crianças outros referenciais identitários positivos sobre o seu pertencimento étnico-racial. Não obstante, as reflexões precisam envolver as famílias, um processo formativo que precisa envolver, as crianças, as famílias e suas professoras. Uma das

atividades propostas pelas professoras foi a descrição das narrativas das crianças como estratégia de promover o diálogo com a família sobre as questões raciais

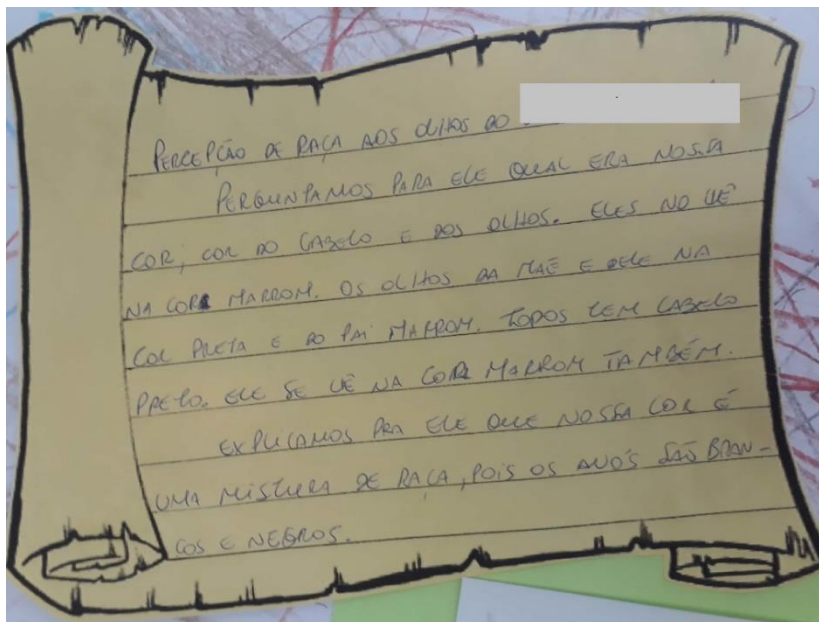


Figura 22- Percepção de raça – Acervo do pesquisador

Percepção de raça aos olhos do...

Perguntamos para ele qual era a nossa cor, cor do cabelo e dos olhos. Ele nos vê na cor marrom. Os olhos da mãe é da cor preta e do pai marrom. Todos têm cabelo preto. Ele se vê na cor marrom também.

Explicamos *pra* ele que nossa cor é uma mistura de raça, pois os avós são brancos e negros.

A família retoma as considerações de Oracy Nogueira sobre a ideologia miscigenacionista, percebe-se a demanda cada vez mais crescentes por processos formativos para ampliarmos o debate numa perspectiva crítica.

O desafio de traduzir as práticas pedagógicas acumulando ao longo do movimento de investigação-formação sobre como oferecer a comunidade escolar referenciais afirmativos positivos, especialmente, às crianças com a valorização de outras estéticas africanas ou afro-brasileiras, cuidadosamente planejadas por pessoas da família ou pelas professoras com a participação das crianças (JESUS, ARAÚJO & SILVA, 2015).

As microações afirmativas formativas estão relacionadas a ação política e a ação libertadora no sentido proposto por Paulo Freire (1987). A ação política, no fundo, diz respeito a ação cultural desenvolvida nas intervenções com as crianças, principalmente, quando os pequenos se sentem afetados diante do preconceito e da (in)visibilidade das relações étnico-raciais presentes no contexto escolar e familiar. E a ação libertadora propõe um movimento de

reflexão-ação, as crianças precisam ser convencidas de que podem libertar a sua autoestima através de diálogo e afeto, mas para tanto é necessário conquistar a sua confiança.

Sarmiento & Marchi (2012) parte dos estudos interpretativos para refletir sobre a capacidade que as crianças têm para interpretar a herança cultural transmitida pelos adultos que se transforma em suas culturas de pares. Nesse sentido, as relações sociais e as interações tencionam as identidades infantis e os modos de vida das crianças negras e não negras, “ao mesmo tempo, a cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade” (Hall, p. 6). E para concluir apresento a seguir as minhas considerações finais.

Considerações finais

As microações afirmativas emergiram neste estudo durante a fase exploratória da pesquisa. Nesse período, tive acesso à tese da profa. Regina de Jesus (2004) que incluiu as microações afirmativas em seus projetos de pesquisa. O trabalho inicia com a fundamentação teórica das concepções de Infância e de criança nos discursos das teorias sociais da infância, em busca de uma concepção de infância que reconheça as crianças como protagonistas e produtoras de conhecimento.

Organizei a minha pesquisa com ênfase nas teorias sociais da infância nos discursos clássicos e contemporâneos:

Tabela 10 – Teorias sociais da Infância

| Categorias | Teorias sociais |
|---------------------|------------------------|
| Classe | Karl Marx |
| Ação social | Weber |
| Socialização | Durkheim |
| Capital cultural | Bourdieu |
| Desigualdade social | |
| Habitus | Giddens |
| Infância | |
| Criança | Paulo Freire |
| Diálogo | |

Fonte: FERREIRA, 2019

Os discursos presentes nas teorias sociais da infância contribuíram a compreensão do racismo estrutural e estruturante presente na sociedade e que traz repercussões no cotidiano das crianças e suas infâncias. Marx (1973) criticou as condições de trabalho imposta a infância proletária de produção capitalista.

A experiência com o trabalho vivenciada com as crianças sem terrinha (ARENHART, & DALMAGRO, 2015) sugere outras possibilidades de se pensar a relação de trabalho com as crianças, como a valorização e a interação social junto às famílias, além da manifestação lúdica. Durante a confecção da boneca Abyomi realizada com as crianças do grupo investigado, registrei o seguinte diálogo com Duda:

Eu tenho pena do meu pai. Por quê, Duda? Questionei. Ele trabalha muito. E ainda fica trabalhando em casa. A minha mãe manda ele fazer um monte de coisa em casa, ele ajuda a minha mãe o tempo todo. Enquanto ela fazia a sua boneca, indaguei. E você, Duda? Não ajuda a sua mãe, em casa? Às vezes, eu ajudo a colocar os pratos na mesa ou quando eu tenho que guardar os brinquedos, aí eles, quando a gente tá brincando... eles me ajudam a guardar. Então, Duda, o trabalho de

casa, tipo arrumar a casa, guardar os brinquedos é o trabalho de quem participou da brincadeira. E Duda, pensativa, concluiu: Por isso que a gente ajuda arruma a sala na escola... (Anotações de campo, jun. 2018).

É fundamental a participação das crianças na organização da sala depois das brincadeiras, trata-se de uma experiência coletiva que tem um princípio educativo e pode inspirar a aquisição de hábitos de cooperação e participação no melhor sentido de aprender fazendo. Durante a confecção das bonecas as crianças assistiram o poema “Navios Negreiros” de Castro Alves, narrado pelo saudoso Paulo Autran com cenas do filme Amistad⁷. Estou convencido que o comentário da Duda sobre ficar com pena do seu pai porque ele trabalha muito está associado as imagens do filme Amistad que expressou o sofrimento dos sujeitos negros escravizados e, também, porque ela entendeu os feitos do colorismo na pele de um corpo negro, ou como foi propôs por Oracy Nogueira na ideologia assimilacionista e miscigenacionista.

A Sociologia da Infância utiliza a socialização proposta por Durkheim (2014), mas assume uma agência onde as crianças aparecem como protagonistas. E estas entram na infância com rituais próprios, como o aniversário, os parabéns e o bolo são elementos chaves desse ritual, por mais simples que eles sejam, mas são cheios de significados. Para Sirota (2009) a infância é uma estrutura social em que diferentes gerações habitam.

De acordo com Tebet (2013) Sociologia da Infância pode ser organizada em quatro concepções: a Sociologia do discurso da criança e da infância, proposta por James, Jenks e Prout, fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari; A Sociologia da Infância Estrutural, defendida por Jens Qvortrup a partir de um referencial marxista; a Sociologia das crianças de William Corsaro baseada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz e; a Sociologia relacional, de Leena Alanen e Berry Mayall, assentada na teoria de Pierre Bourdieu.

Os estudos de Bourdieu (2004) e Giddens (2003) sobre microcosmo e microssociologia, respectivamente, consolidou a base teórica para sustentar o conceito de microações afirmativas com uma análise convergente dentro de uma abordagem sociológica de pesquisa. Os autores me apoiaram para interpretar o cotidiano das crianças durante as intervenções. Logo, transitei

⁷ Navios Negreiros – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TDzNSWT3258>

entre a Sociologia da Infância Estrutural e a Relacional. Mas assumo nesse estudo a Sociologia das crianças levando em consideração o protagonismo dos pequenos e a relevância da cultura de pares de Corsaro (2011) nesta pesquisa.

A Sociologia da Infância tem se dedicado a compreender as concepções de infância e de criança, a educação infantil, a história e as políticas públicas, as desigualdades sociais de gênero e a educação das relações étnico-raciais, entre tantos outros temas que se aproximem do campo da educação. Na tabela 11, reuni as principais referências que fundamentaram a base teórica para o diálogo entre a Infância e a educação das relações étnico-raciais desta pesquisa:

Tabela 11 – Infância e relações raciais

| Categorias | Principais referências |
|---------------------|--|
| Infância | Jens Qvortrup Manuel Sarmiento William Corsaro |
| Criança negra | Anete Abramowicz Eliane Cavalleiro |
| Raça | Carlos Hasenbalg Antonio Sergio Guimarães |
| Classe | |
| Desigualdade social | |
| Branqueamento | Jerry Dávila |
| Branquitude | Valter Silvério |

Fonte: FERREIRA, 2019.

Os estudos de Dávila em seu livro “Diploma de brancura” observou que desde a década de 1960, há uma divisão no sistema de ensino brasileiro baseada em classes sociais, as crianças pobres estudam na escola pública e aquelas que podem pagar estudam na escola particular. Nessa direção as desigualdades raciais transcenderam as barreiras da classe social.

Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbag (1988; 1999) evidenciaram que os padrões de escolaridade continuam desiguais mesmo quando a classe social é desconsiderada como fato. Os brancos têm nível cultural mais alto e frequentam a escola por muito mais tempo. Eles concluíram o progresso escolar das crianças brancas são significativamente mais altos do que as das crianças pardas e pretas. Essas diferenças aprofundam as desigualdades raciais que separam os negros dos não negros na sociedade brasileira.

Se compararmos o quantitativo de crianças matriculadas na Escola de Educação Infantil da UFRJ, das 80 crianças matriculadas no ano letivo de 2017, na fase exploratória da pesquisa foram encontradas apenas 17 crianças que as famílias declaram ser pretas ou pardas, o equivalente a 21%. Logo se conclui que as crianças brancas representam 79%. É possível afirmar que as desigualdades raciais ainda estão presentes no sistema de ensino federal, o que

evidencia a demanda por políticas de ação afirmativa, o que venho chamando de microações afirmativas, no sentido de fazer cumprir o que já foi legislado em nível macro.

Para finalizar, espero que esse estudo contribua para produção de conhecimento sobre a Infância, criança e a Educação Infantil. E que seja referência para outros trabalhos que pretendam aprofundar ou explorar as microações afirmativas em contextos significativos.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96. (Coleção Cultura Negra e Identidades, 18).

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

_____. A escola e a construção da identidade na diversidade. In. BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção & SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação com prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana. L. G. e FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 1-17.

ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças brancas e negras?* São Carlos: UFSCar. Mestrado. CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas, 2004.

ARENHART, Deise & DALMAGRO, Sandra Luciana. Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In: ARROYO, M.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. (Org.). *Trabalho Infância: haverá espaço na agenda pedagógica?* 1ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: revista de psicologia*, v. 27, p. 39-43, 2015.

BANKS, James A. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education* . V. 19, 1993, p. 3-49.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso em 26 dez 2018.

BARBOSA, Maria Carmem S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 26 dez 2018.

_____. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 9, p. 235-245, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELEM, Valéria. *O Cabelo de Lelê*. Ministério da Educação/FNDE, Brasília: Companhia Editora Nacional, 2008.

BÍBLIA. Bíblia de Jerusalém. Edições Paulinas, 1985

BOLSANELLO Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, Curitiba, n.12, p. 153-165. Editora da UFPR, 1996.

BONAMINO, Alicia. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

BOSI, Alfredo, *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In. BOURDIEU, P. (Org.). *A Miséria do mundo*. 17. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 16^a Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. Os três estados do capital cultural. In. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. pp. 71-79.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educ. Rev.* Belo Horizonte (10), dez, 1989. Acesso em 15 ago 2018.

_____. *Sociologia*. Organizador [da coletânea] Renata Ortiz; tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A miséria do mundo*. 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Meditações pascalianas*; tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.

_____. *La distinción*. Paris: Minuit, 1979.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

_____. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005.

_____. *Decreto Nº 977, de 10 de Setembro de 1993*. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica conjunta nº 2, de 4 de agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2005.

_____. Portaria Normativa n.04 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, de 06 de abril de 2018. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 12711. De 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2018

_____. Edital nº 895, de 30 de novembro de 2018. Admissão de alunos à Escola de Educação Infantil UFRJ, *Diário Oficial da União*. Brasília, 2019.

_____. Convenção sobre os Direitos da Criança. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1990.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

BULLÉ, Flávia C. Impactos da Institucionalização: um olhar através de encontros. *Dissertação* (Mestrado) UFRRJ, 2016.

BURAWOY, Michel. *O marxismo encontra Bourdieu*. Tradução Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 183p.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life*. 9. ed. Hants, Inglaterra: Arena, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; Fazenda, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). Políticas educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papyrus, 2003. p. 151-161.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Acesso em 26/08/2015.

_____. *Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental*. 2011. Acesso em: 02/11/2014. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In. CASTRO, Lucia Rabello de Castro & BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CABRAL, Augusto. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. *Cadernos EBAPE.BR - Volume II – Número 2 – Julho 2004*. Acessado em 20 ago 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v2n2/v2n2a02.pdf>

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio Flavio. CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARMO, Paulo. Merleau-Ponty: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

CARVALHO, C. R. e PASSOS, M.C. P. Práticas, narrativas e memórias da diáspora: paisagens de uma pesquisa. *31ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu/MG*, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In Ricardo Henriques (Orgs.). Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

_____. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. 4. ed. Campinas (SP): Papirus, 2005.

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLADE. *Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia: un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú e Colombia – Informe regional*. São Paulo: CLADE, 2013.

COLEMAN, James S. Equality of Educational Opportunity. Washington: Office of Education, U.S., 1966.

CORSARO, Willian. Sociologia da Infância. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2011.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 17, 2002, p. 113-134.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza: Da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005

CURRIE, Elliott. *Crime and Punishment in America*. New York: Henry Holt, 1998.

CUNHA, Lucas de Lima e. Os clássicos da “literatura” sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.20.1, 2013, p.83-98.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: A descolonização da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DANIC, I.; DELALANDE, J.; RAYOU, P. *Enquêteur auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: PUR, 2006.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum: sobre a sociedade de controle. *In: Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo, Editora 34, 1992, p. 223-230.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Trad. Charles Cosac. Ilustrações de Shane W. Ewans. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Stephania Matousk. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ENGELS F. *The origin of the family, private property and the State*. International Publishers, Nova York, 1972.

ESSED, Philomena. *Understanding everyday racism: interdisciplinary theory*. Londres: Sage, 1991.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.

_____. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: 2ª ed. Mazza Edições, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. N. 26, p.279-287, 2006.

_____. *Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez. 2002.

FASSON, Karina. Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo. 2017. 110 f. *Dissertação* (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia de Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

_____. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *In ProPosições*. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972,

FERREIRA, Edmilson dos Santos; VIEIRA, José Jairo & VIEIRA, Andreia Lopes C. Habilidades socioemocionais e relações étnico-raciais no contexto escolar. *Revista Científica UBM*, Barra Mansa, ano XXII, v.9, n° 37, p. 157-169, 2017.

FOUCAUT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Arqueologia de uma paixão*. In: *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. RJ: Forense Universitária, 2000.

FOUCONNET, Paul. Introdução a obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Stephania Matousk. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

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)*. 2018. 110 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V.13, n. 37. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008.

GAUTHIER, Jacques. Trilhando a vertente da montanha sociopoética – a produção coletiva de confetos. In SANTOS, Iraci (org.). *Prática de pesquisa nas ciências humanas – aplicação da abordagem sociopoética*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. Sociologia. 6ª ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

_____. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GILROY, P. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34/UCAM.

GINSBERG, A. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955, pp.311-361.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002.

_____. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos*, nº 61, p. 147-162, 2001.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 47 Nº 1, p. 9-41, 2004.

_____. Preconceito e discriminação. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estudos Afro-asiáticos*, [s.l.], n. 38, p.31-48, dez. 2000.

_____. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

_____. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 99, jan./jun. 2003.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: 34, 1999.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11. ed. RJ: DP&A Editora, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HASENBALG, C. *Os Números da Cor*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1996.

HASENBALG, C. & SILVA, N. V. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Vértice, 1988.

_____. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: *Cor e Estratificação Social* (C. Hasenbalg, N. V. Silva & M. Lima, org.), pp. 217-230, Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, 1987.

_____. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Os Números da Cor*. Rio de Janeiro: *Centro de Estudos Afro-Asiáticos*, 1996.

HERMANS, H. L. M. *The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning*. *Culture and Psychology*, 7 (3), p. 243-281.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. LOURO, Guacira Lopes (Org.). Belo Horizonte, 2003.

_____. *Intelectuais Negras*. Rio de Janeiro: *Revista Estudos Feministas*, Vol. 3, nº. 2, 1995, p. 464-478.

IANNI, Octávio. Literatura e consciência. In: *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. V. 4 - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, Ana & CANEN Alberto G. *Metodologia de pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: editora Ciência Moderna, Ltda., 2016.

JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). *Constructing and reconstructing childhood*. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: The Falmer Press, 1990. 248p.

JESUS, Regina de Fatima. *Mulher negra alfabetizando: que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?* 2004. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

JESUS, Regina de Fátima de; ARAÚJO, Mairce da Silva & SILVA, Luciana Santiago da. Microações afirmativas na Educação Infantil: diálogos com práticas pedagógicas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1 n. 2 – p. 212-228, jun/set, 2015.

JODELET, Denise. *Representações sociais*. Tradutora Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-

23, jul./dez. 1999.

KAERCHER, Gládis. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ ou cor. In: Maria Isabel Edelweiss Bujes.(Org.) *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p.85-91

JENKS, C. Investigação “Zeitgeist” na infância. In. CHRISTENSEN, P. ALLISON, J. (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Paula Frassinetti, 2005.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus Editora, 2010.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia (orgs). *Infância, educação e direitos humanos*. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de pesquisa*. Revista Quadrimestral, São Paulo: Autores Associados, n.116, p.41-59, jul., 2002.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

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

KING, Joyce E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz G. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Heloísa Pires. *O Espelho Dourado*. Ilustrações de Taísa Borges. São Paulo: Petrópolis, 2003.

LOPES, Isabela Pereira. O acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI'S): a Escola de Educação Infantil de Educação Infantil da UFRJ. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

MACHADO, Ana Maria Machado. *Do outro lado tem segredos*. Ilustrações de Gerson Confort. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

_____. *Menina bonita do laço de fita*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Do outro mundo*. Ilustrações de Lúcia Brandão. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O mistério da ilha: Mandingas da Ilha Quilomba*. Ilustrações de Zéflavio Teixeira. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *O canto da praça*. Ilustrações de Alexandre Coelho. São Paulo: Ática, 1984.

MADUREIRA, A.F.A. & BRANCO, A.U.A. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A. & COSTA Jr., A. L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELGAÇO, Paulo Silva Jr.; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede & IVENICKI, Ana. Homens por vir: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na educação infantil a partir de jogos e brincadeiras. *Rev. Educ. Perspec.* Viçosa, MG v.9 n.1 p.67-86 jan./abr. 2018.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, L. 1996. O culturalismo nos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MIZRAHI, Mylena A estética funk carioca: Criação e conectividade em Mr. Catra. Coleção a Sociologia & Antropologia. Sete Letras, 2014.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (trad. Pedrinho A. Guareschi) Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

_____. Teorias sobre o Racismo. In: *Racismo perspectiva para um estudo contextualizando a sociedade brasileira*. HASENBALG, Carlos A., KABENGELE, Munanga, SCHWARCZ, Lilia M. Niterói: EDUFF, 1998.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 18, nº 50, p. 51-56, 2004.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro, BARBOSA, Silvia Neli Falcão & MATTOS, Maria Nazareth Salutto. Infância, experiência e etnografia na Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 26, jan/abr, 2018.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *ABPN*, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

_____. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. [12 jul. 2015] Entrevistador: Tomaz Amorim do Negro Belchior. São Paulo: *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/#gs.wDiEsW4>>. Acesso em 02/06/2016.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, volume 19, número 1, 2006.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: Histórias de Princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

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

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. Em *Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*, São Paulo (SP, Brasil) [online], 2005

PICCOLO, G. M. Educação Infantil: análise social do preconceito na atividade principal de jogos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 205-221, jan./mar. 2011.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *R. Educ. Públ.* Cuiabá v. 22 n. 49/1 p. 295-304 maio/ ago. 2013.

_____. A brincadeira de faz-de-conta e a infância. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

QUIVYR, R. et al. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Proposições* [online], vol.22, n.1, pp.199-211, 2011.

QVORTRUP, J. et al. *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Avebury: Aldershot, 1994

ROSSATO, C.; GESSER, V. A Experiência de branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36

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

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

_____. Desigualdades de raça e gênero no sistema educativo brasileiro. *Anais do Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban"*. Brasília, 20-22 set., 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinicius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

_____. Educação formal, mulheres e relação de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra. Gênero e democracia na sociedade brasileira. São Paulo: Editora 34, Fundação Carlos Chagas, 2002.

_____. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre a igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*. v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014 743, 2014.

SANTOS. Monica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SEYFERTH, Giralda, A dimensão cultural da imigração. Giralda Seyferth *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, n. 77, Outubro, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. Tese (Doutorado)*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1983.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de & SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: *contextos, temas e debates*. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set./dez. 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, São Paulo, vol. 26, n. 91, p. 361-378. Maio/ago. 2005.

_____. Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. *Movimento* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil), nº3, Maio: 53-74, 2001.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, p. 2760, 2011.

_____. O trabalho das crianças é na escola: debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. In: ARROYO, M.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. (Org.). *Trabalho Infância: haverá espaço na agenda pedagógica?* 1ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. *Cadernos de Educação* (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) ano 12, nº 21: 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, Manuel J. CERISARA, Ana Beatriz. *Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004, p.9 -34.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto; Golvea, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Visibilidade social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel (orgs.). *Infância (In)visível*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In. CRUZ, Silva Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 17-34, set. 2017.

SARMENTO, M. et al. Participação social e cidadania ativa das crianças. In RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação*. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto & MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, n. 4, 2012.

SELLES, Sandra Escovedo e ABREU, Martha. Darwin na Serra da Tiririca: caminhos entrecruzados entre a biologia e a história. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.20, pp.05-26, 2002.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. "O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil". *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 10, nº 1, 1980, pp. 21-44.

SILVA, Petronilha Beatriz G. A palavra é... africanidades. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte - MG, v. 15, p. 42 - 47, 01 mar. 2009.

_____. *A identidade da Criança Negra e a Educação Escolar*. Palestra proferida durante o seminário "Cultura e Discriminação Negra na Escola". Rio Grande do Norte, 1998.

_____. Aprender, ensinar e relações: Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Gladson de Oliveira & HEINE, Vinicius. *Capoeira: um instrumento para a cidadania*. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Tarcia Regina da. Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. *Tese* (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SILVA, Monica Pereira. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, março, 2001. Acesso em: 26/07/18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n112/16099.pdf>.

SISTO, Celso. O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem. *Tabuleiro de Letras*, v. 03, p. 01-17, 2010.

SOUZA, A. L. S. e CROSO, C. (coord.). Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo; Petrópolis: *Ação Educativa*, CEAFFRO e CEERT, 2007.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciências, 1996.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, territórios e (des)igualdades. Artigo apresentado no 2º Encontro de Sociologia da Educação, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, jan. 2011.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *O racismo no cotidiano escolar*. Dissertação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994. Acesso em: 14 out 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TRINDADE, Azoilda L. da. “*O racismo no cotidiano escolar*”. In: BARROS, José Flávio de; OLIVEIRA, Luiz F. de. (Orgs). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MARCHI, Rita de Cássia & SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc.* [online]. vol.38, n.141, pp.951, 2017.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Coimbra, 1974. Acesso em 09 jan. 2018. <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>

MORAIS, M. R. . Não chute, é macumba! Ou melhor, uma oferenda! Notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da lei 10.639. *Educação e Políticas em Debate*, v. 2, p. 249-270, 2013

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço, DEVÊZA, Clarice de Medeiros; BACCHINI, Isabella Furtado. Reflexões sobre a organização dos espaços: ações colaborativas entre a creche e a universidade. Paraná: EDUCERE 2015. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=Ana+Rosa+Costa+Pican%C3%A7o+Moreira> . Acesso em 10 de janeiro de 2016.

NASCIMENTO, Giovana Xavier C. Os perigos dos Negros Brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920). *Rev. Bras. Hist.* vol.35 no.69 São Paulo Jan./Jun. 2015.

NÓVOA, António. *Complexo de formação de professores: um novo modelo institucional para a formação de professores*. UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOGUERA, Renato; GUTMAN, C. R.; FEITOSA, D. C. P. Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola. *Revista Aprender. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 1, p. 75, 2017.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. *An. 1 Simp. Internacional do Adolescente* May. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext

OLIVEIRA, Raquel. Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil": um ensaio de ações afirmativas. In. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

Santos, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Infância e Poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola*. Tese (Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

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

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômico, educacionais e sociais do respeito a diversidade na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs). *Educação e diferença*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. Vamos discordar? *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 2, nov. 2009.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14a edição Papyrus, 2002.

VIEIRA, Andréa Lopes C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIRA, José Jairo; FERREIRA, Edmilson. S. & VIEIRA, Andréa Lopes C. Relações Étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, v. 14, p. 05-20, 2019.

VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. VILLALOBOS, Maria da Penha. 13ª ed. São Paulo: Icone, 2013.

WALLON, Henri. A crise da personalidade (três anos). A afirmação do eu e objetividade. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

WEBER, Max. *A Psicofísica do Trabalho Industrial*. (Serie Ciências Sociais na Administração, Departamento de Fundamentos Sociais e Jurídicos da Administração, FGV-EAESP). Tradução, Daniel Fanta. Alphagraphics, São Paulo, 2009.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. vol. 1; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. vol. 2; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. *Metodologia das ciências sociais*. Parte 2; tradução de Augustin Wernet. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 1973.

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA – EEI-UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que a pesquisa de Edmilson dos Santos Ferreira "Infância e microações afirmativas" foi aprovada para ser realizada na Escola de Educação Infantil da UFRJ na 6ª Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo da unidade em 28 de setembro de 2016..

Rio de Janeiro, 29 de novembro de 2018



Assinatura e carimbo do Diretor da Unidade




ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL

EDMILSON DOS SANTOS FERREIRA - IVS.2

Sua sessão expira em: 32min 59

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

| DETALHAR PROJETO DE PESQUISA | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> DADO(S) DO PROJETO DE PESQUISA | |
| <p>Título Público: Desigualdade e Diversidade na Educação Pesquisador Responsável: Jose jairo vieira Comitê Público: Jose jairo vieira Condições de saúde ou problemas estudados: Descritores CID - Gerais: Descritores CID - Específicos: Descritores CID - da Intervenção: Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 10/08/2018</p> |  |
| <input type="checkbox"/> DADO(S) DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE | |
| <p>Nome da Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Cidade: RIO DE JANEIRO</p> | |
| <input type="checkbox"/> DADO(S) DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA | |
| <p>Comitê de Ética Responsável: 5582 - UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com</p> | |
| <input type="checkbox"/> CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA | <input type="text"/> |
| <input type="button" value="Voltar"/> | |

Ativ
Aces

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação -PPGE

TERMO DE ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Prezadas famílias,

Este é um convite especial para a apresentação da pesquisa intitulada “**Infância e microações afirmativas em contextos significativos**”. A pesquisa consiste em minha Tese de Doutorado em Educação, orientada pelo prof. Dr. Jairo Vieira (PPGE/UFRJ). E tem por objetivo compreender como as crianças constroem as suas relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, considerando a escuta sensível das crianças em contextos significativos a partir de suas próprias experiências.

O referencial teórico-metodológico que usaremos está pautado na Sociologia da Infância a partir dos estudos de Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira e Anete Abramowicz. A pesquisa pretende observar as crianças, suas brincadeiras e interações, interpretar seus desenhos e analisar as imagens contidas em fotos e vídeos registrados por elas, suas professoras e por mim. Além disso, o estudo também envolve a escuta sensível das conversas/entrevistas com/entre as crianças. As imagens farão parte do acervo do pesquisador e somente se tornarão públicas no contexto da pesquisa e com autorização das famílias e das crianças, enquanto sujeitos de direitos.

O trabalho de campo ocorrerá entre agosto de 2017 a dezembro de 2018 e envolverá a participação das crianças de 4 a 5, especialmente, as crianças negras, visando observar como as crianças constroem a suas relações de pertencimento étnico-raciais na Educação Infantil.

O nosso encontro será no dia 16/08/2017 às 8h na sala de reuniões da EEI-UFRJ onde também disponibilizaremos o Termo de Assentimento de participação das crianças e acolherei as contribuições e questionamentos das famílias. Conto com sua presença! Disponibilizo os meus contatos para outras informações: edmilsf@gmail.com, tel. 998527162

Assinatura do responsável