



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES.**

Keise Barbosa da Silva

**DESCOLONIZAR E AFROCENTRAR A EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO
NEGRO E CABELO CRESPO NAS EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE
CRIANÇAS E PROFESSORAS.**

Recife, 2022

Keise Barbosa da Silva

**DESCOLONIZAR E AFROCENTRAR A EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO
NEGRO E CABELO CRESPO NAS EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE
CRIANÇAS E PROFESSORAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ com obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Emmanuelle Christine
Chaves da Silva

RECIFE – PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586d

Silva, Keise Barbosa

Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras / Keise Barbosa Silva. - 2022.
155 f.

Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Corpo negro. 2. Cabelo crespo. 3. Educação infantil. 4. Infâncias . 5. Educação Decolonial e Afrocentrada. I. Silva, Emmanuelle Christine Chaves da, orient. II. Título

CDD 370

KEISE BARBOSA DA SILVA

“DESCOLONIZAR E AFROCENTRAR A EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO NEGRO E CABELO CRESPO NAS EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS”

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovada em 12.04.2022

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora e Presidente

Dr^a Jaileila de Araújo Menezes – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Dr^a Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia
Examinadora Externa

Dr. Moisés de Melo Santana - Universidade Federal Rural de Pernambuco -
Examinador Interno

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Ailton Krenak, 2020, p. 33).

Respeitem meus cabelos, brancos
Chegou a hora de falar
Vamos ser francos
Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala
Com veludo nos tamancos

Cabelo veio da África
Junto com meus santos

Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar.

(Chico César)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus ancestrais, aquelas/es que vieram antes, abriram caminhos e resistiram cotidianamente para nos orgulharmos de sermos quem somos.

Às colaboradoras da pesquisa, crianças e professoras, que dialogaram e coproduziram a investigação; sem essa colaboração o trabalho não teria tantas contribuições a oferecer no campo da Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil.

Sou muito grata a Rafael Silva, Fernanda Girão e Pedro Ribeiro que contribuíram na divulgação da pesquisa com as professoras da Educação Infantil da Rede municipal do Recife; as indicações de professoras para participar da pesquisa foram muito importantes para construção deste trabalho, muito obrigada!!

À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e me ensinou o prazer pela leitura, ao ser um exemplo em casa sempre lendo pelos cantos, mesmo com a falta de tempo. Minha referência de mulher forte que apesar de todas as dificuldades criou cinco filhos sem deixar nos faltar nada, muito menos amor! Obrigada por sempre acreditar em mim, mas do que eu e estar sempre do meu lado me apoiando em todas as minhas escolhas, te amo muito!!

Ao meu pai que tem me ensinado a ter um olhar mais empático com a experiência e a dor do outro, te amo.

À minha prima Camila e minhas tias Amélia e Fernanda (Nanda), obrigada pela presença em minha vida! Aos meus tios, Mario e Agenor (*in memoriam*) que contribuíram para minha formação enquanto pessoa muitas vezes assumindo a figura paterna. Ao meu tio Laércio, que me presenteou com meu primeiro livro e foi uma referência na família por ter ingressado na faculdade, tornando-se professor.

Às minhas irmãs, Marcela e Hellen e aos meus irmãos, Helleston (Marron) e George, pelas alegrias, conversas, risos e brincadeiras partilhadas em casa! Obrigada pelo apoio incondicional, amo muito vocês!

Às minhas lindas e maravilhosas sobrinhas Gabriela, Evellen, Isabel e Helayne, vocês são o presente mais lindo que minhas/meus irmãos/irmãos puderam me dar! Não esqueçam que podem contar comigo sempre, amo vocês.

Meu melhor amigo Rafael Aldo pelo companheirismo, escuta, parceria, partilhas e crescimento juntos! Minha inspiração de intelectual, te admiro muito e obrigada por estar sempre disposto a me ouvir, te amo! Sou extremamente grata também pela leitura desta pesquisa e revisão carinhosa e incisiva que contribui muito com a versão final deste trabalho, muito obrigada!!

Às minhas amigas da graduação que carreguei comigo para a vida, Lenise Patrícia minha dupla de trabalhos da faculdade, não sei o que seria da minha graduação sem você! Obrigada por estar junto no perrengue e nas alegrias e pelas longas conversas, te quero muito bem! A Thayná Dutra minha parceira das andanças por Olinda e pelo carnaval, obrigada pelas conversas e pela escuta sempre atenta, a senhora é maravilhosa!

Às minhas amigas Vitória, saiba que estarei sempre aqui para conversar e te ouvir, você é muito forte! E Estephane, nem acredito que a gente se conhece a tanto tempo, parece que da escola para cá passou voando. Obrigada pelas noites alegres nos barzinhos, nas festas e na vida!

A todas as lindezas do GEPCOL - Dandara, Antonio, Roberta, Roseane, Emília, Laís Monteiro, Laís Rodrigues, Renata, Natália, Roberta, Jéssica, Juliana, Kátia, Edson, Rafael, Débora, Vick, Dani Sotero, Leyllyane, Dani Sales, Érika, Angelita, Stella e Luciana. Me inspiro demais nesse povo lindo e sabido, obrigada pelas partilhas, pelos eventos e viagens, pelas cervejas e nossos maravilhosos lanches da tarde. Guardo esse grupo e todas as pessoas que dele fazem parte no meu coração, os aprendizados compartilhados com vocês fazem parte dessa pesquisa!

À Jaileila que conduz lindamente o GEPCOL! Muito obrigada por todas as oportunidades e por acreditar em mim, sua leveza e bom humor tornaram a graduação e a universidade um lugar mais acolhedor, onde ainda é possível criar laços com afetos. Obrigada por partilhar comigo algumas escritas e projetos, te admiro demais! Gratidão!

Às amigadas lindas e cheias de carinho que o programa me presenteou Jamila, Nathalia, Pedro, Mallon, Barbara e Mayara Sequeira que tornaram a caminhada mais leve na medida do possível, cheia de risadas, bons papos, cervejas, barzinhos, viagens e aconselhamento mutuo sobre a escrita. Muito carinho e amor por vocês todes, obrigada pelo encontro!

À minha orientadora Emmanuelle Chaves que me permitiu tra(n)çar meus próprios caminhos, sempre confiando nas minhas escolhas e no meu potencial, obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/CAPES pela concessão da bolsa que foi importantíssima para realizar a pesquisa com tempo e qualidade.

RESUMO

A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações do debate sobre racismo e questões raciais articuladas com as infâncias, em que buscamos, como **objetivo geral**, investigar junto a protagonistas do processo educativo na Educação Infantil (crianças e professoras) como a Educação para as Relações Étnico-raciais contribui para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, considerando as perspectivas pedagógicas Decolonial e Afrocentrada. Como **objetivos específicos**, propomos (1) Analisar situações de socialização no contexto escolar nas quais as crianças expressam noções e designações sobre o corpo negro e o cabelo crespo; (2) Identificar que atribuições as crianças dão às representações do corpo negro e do cabelo crespo; (3) Compreender como a formação inicial das professoras da educação infantil contribui para que a Lei nº 10.639/03 seja implementada em suas práticas pedagógicas e (4) Identificar as experiências e narrativas das professoras sobre corpo negro e cabelo crespo, a partir dos encontros/oficinas de formação pedagógica numa perspectiva decolonial e afrocentrada. Estudar sobre corpo negro e cabelo crespo como importantes elementos da identidade negra, presentes nos processos educativos sejam eles escolares ou não, pode apontar caminhos que estão para além da denúncia do racismo e da reprodução de estereótipos e preconceitos, isso também pode apresentar uma ressignificação dos elementos culturais africanos, o que nos leva ao contato com a história, memória e ancestralidade africana. Propomo-nos então pensar corpo negro e cabelo crespo como importantes instrumentos de consciência política e de fortalecimento racial, num processo contra a opressão racial e colonial. Apresentamos também, as contribuições de estudos sobre as infâncias, entendendo que a infância não ocorre da mesma forma para todas as crianças e que a experiência desse momento biográfico é atravessada por diversos marcadores sociais, entre eles o racial. Buscando problematizar como a educação deve repensar suas práticas hegemônicas e descontextualizadas, incluindo nos currículos e práticas pedagógicas a discussão da diferença racial e que possa, para além do currículo, ressignificar as marcas da colonialidade presentes nos discursos e nas práticas escolares a partir das contribuições da Pedagogia Decolonial e da Educação Afrocentrada. Neste sentido, o presente trabalho se delinea como uma pesquisa de natureza qualitativa que seguiu dois caminhos metodológicos: o estudo de caso com as crianças do Grupo 4 do CMEI da Rede Municipal do Recife e a pesquisa-intervenção com professoras da educação infantil a partir do grupo focal online. As considerações e resultados desta pesquisa revelam uma escola que tem (re)produzido práticas racistas e discriminatória ao reafirmar cotidianamente o lugar subalternizado da/o negra/o na sociedade com discursos que vão desde ao conteúdo escolar a práticas de cuidado direcionadas aos corpos que atendem à norma eurocêntrica. O que esta investigação busca evidenciar é a urgência de políticas públicas na educação infantil voltada para a diversidade Étnico-racial e que reconheça e dialogue com as lutas históricas da população negra, bem como o investimento na formação de professoras/es numa perspectiva de uma educação antirracista em consonância com a Lei nº10.639/03.

Palavras chaves: Corpo negro, Cabelo crespo, Educação infantil, Infâncias, Educação decolonial e Afrocentrada.

ABSTRACT

This research came to light from concerns about the discussion on racism and racial issues related to childhood in which the **general objective** is to investigate alongside protagonists of educational process in Early Childhood Education (children and teachers) how Education for Ethnic-Racial Relations contributes to the appreciation of black body and curly hair, regarding Decolonial and Afrocentric pedagogical perspectives. The **specific objectives** include (1) To analyze socialization situations in the school context in which children express notions and designations about the black body and curly hair; (2) To identify which attributions the children give to the representations of the black body and the curly hair; (3) To understand how the initial formation of early childhood education teachers contributes to the implementation of Law n° 10.639/03 in their pedagogical practices and (4) To identify teachers' experiences and narratives about black bodies and curly hair, based on the Pedagogical formation meetings/workshops in a Decolonial and Afrocentric perspective. Studying about black body and curly hair as important elements of black identity that are present in educational processes, whether in or outside school, can point out ways that go beyond the denunciation of racism and the reproduction of stereotypes and prejudices. Also, it may present a resignification of the African cultural elements, which brings us into contact with African history, memory and ancestry. This research, therefore, proposes to think about the black body and curly hair as important instruments of political awareness and racial empowerment in a process against racial and colonial oppression. Contributions of studies on childhood are also presented, understanding that this period of life does not occur in the same way for all children and that the experience of this biographical moment is crossed by several social markers, including the racial one. Problematize how education should rethink its hegemonic and decontextualized practices, including the discussion of racial difference in curricula and pedagogical practices and that can, beyond the curriculum, re-signify the marks of coloniality present in discourses and school practices from the contributions of Decolonial Pedagogy and Afrocentric Education. In this sense, the present work is outlined as a qualitative research that followed two methodological paths: the case study with the children of Group 4 at the CMEI from the Municipal Department of Education in Recife and the intervention research with early childhood teachers from the online focus group. Considerations and results of this research reveal a school that has (re)produced racist and discriminatory practices by daily reaffirming the subordinate place of black people in society with discourses that range from school content to care practices aimed at bodies that meet the Eurocentric norm. What this investigation seeks to highlight is the urgency of public policies in early childhood education focused on Ethnic-racial diversity and that recognize and dialogue with the historical struggles of black population, as well as investment in the formation of teachers in a perspective of an anti-racist education in line with Law n° 10.639/03.

Keywords: Black body, Curly hair, Early childhood education, Childhood, Decolonial and Afrocentric education.

LISTA DE SIGLAS

ADI Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BDTD Biblioteca de Reses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

ERER Educação para as Relações Étnico-raciais

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

RPA Região Político Administrativa

RMER Rede Municipal do Recife

SEPPIR – Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – APROXIMANDO-ME DO TEMA	5
CAPÍTULO 1 – INFÂNCIAS	12
1.1. Estudos sobre as Infâncias e Relações Étnico-raciais:.....	12
1.2. Infâncias negra:.....	16
CAPÍTULO 2 – CORPO, CABELO E ESTÉTICA NEGRA	21
2.1. Revisão sistemática da literatura:	21
2.2. Escravidão e o processo da/o negra/o em diáspora com o corpo e o cabelo:	26
2.3. Por que nossos corpos e cabelos incomodam? Branquitude, sujeira, corpo e cabelo:.....	31
2.4. Corpo e Cabelo como símbolo de resistência:.....	37
CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES PARA DESCOLONIZAR E AFROCENTRAR A EDUCAÇÃO	39
3.1. Socialização da Criança Negra na Educação Infantil:	39
3.2. Educação Infantil para as Relações Étnico-raciais:	47
3.3. Caminhos para uma Pedagogia Decolonial e uma Educação Afrocentrada:	52
CAPÍTULO 4 – TRA(N)ÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
4.1. Tra(n)çando caminhos para o presente:	70
4.2. Proposta de análise das interlocuções:.....	83
4.3. Ética nas pesquisas em Educação:	86
4.4. Ética em pesquisa com crianças:.....	87
CAPÍTULO 5 – ESCUTANDO CRIANÇAS E PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:	90
5.1. Contextualizando o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e o grupo de crianças:	90
5.2 – Conhecendo as professoras que participaram dos encontros/oficinas:.....	94
5.3. Práticas de cuidado e autocuidado: Qual o pente que te penteia?.....	96
5.4. Compartilhando Experiências na Educação Infantil: Formação de professoras/es e caminhos para efetivação da Lei nº 10.639/03 em diálogo com a literatura:	103
5.5. Branquitude e Educação Infantil:	114
6. REFLEXÕES PRODUZIDAS SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	123
7. REFERÊNCIAS	128
8. APÊNDICES	140

INTRODUÇÃO – APROXIMANDO-ME DO TEMA

“Esta semana vamos transformar nosso cabelo num rio onde mergulham as estrelas”, comenta Minosse com a irmã, enquanto solta seu longo cabelo cheio de redemoinhos. O cabelo é como nosso coração: ele traz muitas mensagens, que não podemos recusar-nos a ouvir”.¹

(Prisca Agustoni)

Este trabalho surgiu, a partir de inquietações do debate sobre racismo e questões raciais articuladas com as infâncias, mais precisamente com a escuta das infâncias sobre experiências de diferença e desigualdade racial. Neste sentido, a presente pesquisa nasce do trabalho de conclusão do curso em Pedagogia, numa necessidade de aprofundar algumas questões, que as crianças apresentaram como significativas e importantes do ponto de vista delas, para entendimento das questões raciais na educação infantil.

Na pesquisa do trabalho de conclusão de curso, as crianças apresentaram percepções do que é belo baseado na ideia de branquitude. As características físicas valorizadas pelas crianças foram relacionadas a uma estética branca, como o cabelo. O cabelo crespo (*black*) esteve muito associado a noção de feio, desajeitado, bagunçado, que precisa ser penteado. Sendo assim, pensando numa forma de entender melhor as experiências infantis do corpo negro e do cabelo crespo, buscamos neste trabalho compreender como crianças da educação infantil se relacionam com representações do corpo negro e do cabelo crespo e entender como a formação inicial das professoras da educação infantil tem contribuído para efetivação da Lei nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas.

Discutir questões raciais e racismo no Brasil é difícil, mas extremamente urgente. Difícil porque a discussão do que é ser branco e ser negro no Brasil se constitui de diferentes formas, mas é hegemônica a ideia histórica de que no Brasil vivemos numa *democracia racial*, onde brancos e negros convivem, harmoniosamente, sem preconceitos, exclusões, discriminações e desigualdades.

Essa construção é histórica e traz a ideia de uma convivência harmônica entre os diferentes grupos étnicos e sociais do Brasil. O mito da *democracia racial* mascara as

¹ Trecho do livro “O mundo começa na cabeça” da autora Prisca Agustoni. São Paulo: Paulinas, 2011.

desigualdades sofridas pela população negra e dificulta o processo de reflexão, sobre os mecanismos de exclusões produzidos por nossa sociedade².

A discussão é urgente, posto que alguns autoras/es apresentam como o mito da *democracia racial* pode se fazer presente no contexto escolar a partir do silenciamento das/os educadoras/es sobre xingamentos e discriminações e da negação do racismo entre as crianças, invisibilizando a existência do problema dentro do ambiente escolar e que deixam marcas nas crianças negras³.

Entendendo, a partir de Grada Kilomba⁴, *o racismo como uma realidade violenta*, torna-se importante pesquisar a temática do corpo negro e do cabelo crespo na infância, a partir da escuta das crianças para entendermos como as crianças brancas e negras vivem esse processo dentro do ambiente escolar, compreendendo que a escola se constitui como um espaço em que traz representações sobre o corpo negro e cabelo crespo, tensionando em que momentos essas representações aparecem e como se manifestam nas interações sociais entre criança/criança e criança/adulto.

É oportuno apresentar aqui que concordamos com Nilma Lino Gomes⁵, que estudar sobre corpo negro e cabelo crespo como importante elemento da identidade negra, presentes nos processos educativos sejam eles escolares ou não, pode não apenas nos apresentar caminhos que estão além da denúncia do racismo e da reprodução de estereótipos e preconceitos como também possibilitar o entendimento de que o lidar com o corpo negro e o manipular do cabelo crespo, pode apresentar uma ressignificação dos elementos culturais africanos, o que nos leva ao contato com a história, memória e ancestralidade africana.

²Munanga (1996) apresenta um estudo sobre o processo de mestiçagem e as experiências culturais no Brasil. O referido estudo discute o mito da democracia racial, cunhado principalmente, por Gilberto Freyre, que deslocou o eixo do debate do conceito de “raça” para cultura. Segundo Munanga, o mito da democracia racial é baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, que se consolidou na sociedade brasileira, elaborando a ideia de uma convivência harmônica entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, possibilitando que a elite brasileira dissimulasse as desigualdades e impossibilitando que os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão do qual são vítimas na sociedade.

³ Abramowicz e Oliveira (2010) apresentam em um texto intitulado *infância, raça e “paparicação”*, diversos estudos realizados em creches verificando as maneiras como as práticas pedagógicas produzem e revelam a questão racial. Apresentando a discussão a partir de diversos estudos que elas citam no trabalho, de como os processos de subjetivação que ocorrem na creche e na escola constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada, evidenciando também como a criança negra de alguma maneira resiste a esses modelos negativos de construção de sua identidade. Na pesquisa que realizaram ainda nesse texto, mostram como as crianças negras na maior parte do tempo não recebiam a prática que elas denominam de paparicação, num processo de exclusão e rejeição (iremos discutir melhor esse texto no capítulo 3 deste trabalho).

⁴ Mulher negra, artista, escritora e psicóloga portuguesa, autora do livro: *Memórias de Plantação: Episódio de Racismo Cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro, 2019.

⁵ Gomes, 2003.

A discussão do corpo negro e do cabelo crespo está profundamente relacionada com o meu estreitamento com a discussão racial, que aconteceu após o ingresso na Universidade, em 2013, no curso de Pedagogia. Mas não foi no curso de Pedagogia que encontrei espaços de discussão sobre a temática das relações raciais, também não entro na universidade com o pertencimento racial consolidado. Um ano depois de entrar na universidade, participo de uma seleção para bolsista de iniciação científica vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas - GEPCOL. Nesse grupo o foco de estudo era a temática dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, numa perspectiva feminista e iniciavam-se as leituras sobre interseccionalidade como ferramenta teórica e metodológica. Fui bolsista de iniciação científica durante três anos, e meu último projeto de pesquisa me aproximou do debate racial.

O grupo de pesquisa mencionado me possibilitou entender melhor minha identidade negra e meu pertencimento étnico de forma positiva. Esse processo não foi diretivo, até porque as discussões raciais atravessavam os debates realizados pelo coletivo. Antes de entrar na universidade, tinha uma relação muito difícil com o meu corpo e cabelo, uma dificuldade de me amar enquanto negra, mesmo essa identidade estando marcada em minha pele e em meus cabelos. Quando discuto no projeto de pesquisa com mais aprofundamento a temática racial e percebo que o processo identitário das/os jovens da pesquisa, se aproxima do meu processo, entendo como é importante discutir essa temática num campo de pesquisa que situa minha formação, a educação.

Discutir sobre corpo negro e cabelo crespo está intimamente ligado ao meu processo identitário e das dificuldades em amar esse corpo e esse cabelo. Durante boa parte da vida neguei minha negritude, camuflando-a na minha pele pouco retinta e no cabelo alisado. Afirmar-me enquanto mulher negra só ocorreu tardiamente, quando consigo ressignificar as marcas da colonialidade presentes em meu corpo, na minha mente e no meu cabelo. Só que, infelizmente, este processo é dolorido, pois nos faz olhar para trás e perceber toda a violência simbólica que me fez negar quem sou.

Por isso, entendo como importante discutir a temática do corpo negro e do cabelo crespo a partir da infância, pensando como, neste momento biográfico o contato com elementos positivos da negritude pode não reproduzir o processo dolorido acima mencionado, possibilitando uma afirmação da identidade negra desde a infância. Visto que defendemos e compreendemos a criança como sujeito de direitos, entendo a

educação infantil como um espaço onde, a criança deve ser respeitada e acolhida na Creche ou nos Centros Municipais de Educação Infantil, amparada para a construção positiva de sua identidade.

A discussão também surge numa necessidade de entender como a educação, mais precisamente a educação infantil, tem pensado o desafio de criar mecanismo de fortalecimento do pertencimento étnico-racial das crianças negras. A posição que defendo nesse projeto é de compreender uma educação na primeira infância que inclua as relações raciais como eixo importante na construção da socialização das crianças.

Dito isto, debater sobre corpo, negritude, a partir das experiências de crianças é produzir conhecimento, pensando numa necessidade de romper com o silenciamento, elaborado pelo colonialismo e que determina o que a academia entende sobre o que é científico, renegando nossas produções ao lugar do subjetivo e do imparcial. Então, porquê escrever sobre essas experiências que me atravessam? Essa pergunta é inspirada na pergunta (e resposta) feita por Grada Kilomba, argumentando que a escrita possibilita transformação, pois escrevendo ela não é a “Outra” mas ela própria, ou seja, a escrita desloca-nos do lugar de objeto para o de sujeito.

A universidade com o discurso da pesquisa científica neutra, objetiva e imparcial tem historicamente reproduzido investigações onde pessoas brancas são autorizadas a escreverem sobre os nossos corpos. O conhecimento é localizado e corpos negros o produzem, só que muitas vezes somos desautorizadas/os a falar por nós mesmas/os e escrever possibilita-nos romper com silêncio colonial produzido sobre nossa história, pois, “[...] enquanto escrevo, eu me torno narradora e escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou”⁶.

Falar sobre nossas experiências sobre corpo e estética negra é de fundamental importância para o debate acadêmico. No processo de construção desta pesquisa, a cada leitura e escrita, revivi o processo dolorido do racismo, ao recordar que as dores e sofrimentos que me atravessaram/atravessam são resultados do racismo cotidiano, que deixa marcas na nossa pele, nos nossos corpos, nos nossos cabelos e nas nossas mentes. Por isto, neste trabalho irei, em vários momentos, utilizar minhas experiências enquanto mulher negra, isso inclui meu corpo e meu cabelo, meu pertencimento racial e construí-lo a partir do que Grada Kilomba chama de uma epistemologia que dê conta do

⁶ KILOMBA (2019, p. 28)

subjetivo como parte do discurso acadêmico, já que falamos de um tempo e de um lugar específico, da periferia e não do centro.

Deste modo, a presente dissertação tem como objetivo geral: Investigar junto a protagonistas do processo educativo na Educação Infantil (crianças e professoras), como a Educação para as Relações Étnico-raciais contribui para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, a partir das perspectivas pedagógicas Decolonial e Afrocentrada. A pesquisa seguiu, então dois caminhos que buscam responder ao objetivo geral acima mencionado, o primeiro buscando compreender como crianças da educação infantil se relacionam com representações do corpo negro e do cabelo crespo e no segundo momento entender como a formação inicial das professoras da educação infantil tem contribuído para efetivação da Lei nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas. Sendo então, os objetivos específicos: (1) Analisar situações de socialização no contexto escolar que as crianças expressem noções e designações sobre o corpo negro e o cabelo crespo⁷; (2) Identificar que atribuições as crianças dão as representações do corpo negro e do cabelo crespo; (3) Compreender como a formação inicial das professoras da educação infantil contribui para que a Lei nº 10.639/03 seja realidade em suas práticas pedagógicas e (4) Identificar as experiências e narrativas das professoras sobre corpo negro e cabelo crespo, a partir dos encontros/oficinas de formação pedagógica numa perspectiva decolonial e afrocentrada.

Sendo assim, o presente projeto está dividido em cinco capítulos. O **primeiro** capítulo, intitulado **Infâncias**, apresentamos as contribuições de estudos sobre as infâncias, compreendendo que a infância não ocorre da mesma forma para todas as crianças e que a experiência deste momento biográfico é atravessada por diversos marcadores sociais, entre eles o racial, além de conceber a intersecção com outros marcadores, de classe, de gênero, territorial e geracional. Traremos uma discussão sobre infância negra, para entender a diáspora africana no Brasil a partir do tráfico de crianças negras, analisando como no Brasil a infância negra, historicamente é atravessada por violências e negação de direitos.

O **segundo capítulo**, trará o debate sobre **corpo, cabelo e estética negra**, apresentando a discussão sobre corpo como um espaço de elaboração de outras

⁷ Queremos entender com: expressem noções - identificar se as crianças são capazes de classificar, se autoidentificar e identificar aos outros racialmente. E designações - como as crianças nomeiam atributos e características do corpo negro e do cabelo crespo, se utilizam apelidos elogioso ou depreciativo.

estéticas, numa perspectiva descolonizada, refletindo como racismo, sujeira e repugnância, associadas ao cabelo crespo, fazem parte de uma compreensão colonial. Discutindo como o cabelo das pessoas negras e a cor da pele foram desvalorizados como a principal característica negativa da negritude e usado para justificar a subordinação da/os africanas/os. Propomo-nos a pensar corpo negro e cabelo crespo como importantes instrumentos de consciência política e de fortalecimento racial, num processo contra a opressão colonial.

O **terceiro** capítulo teórico intitulado: **Possibilidades para Descolonizar e Afrocentrar a Educação**, buscamos entender como se dá a socialização da criança negra na escola, analisar a importância/influência do processo de escolarização, para as construções sociais e culturais das crianças. Apresentar as discussões dos documentos oficiais com a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), Base Nacional Comum Curricular, a Lei 10.639/2003 e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife) e compreender que, através da visibilidade as narrativas pretas, é possível pensar caminhos a partir da Pedagogia Decolonial e da Educação Afrocentrada, possibilidades de enegrecer a educação.

O **quarto capítulo**, apresentaremos o **percurso metodológico** da nossa investigação e a discussão sobre questões éticas nas pesquisas em educação e com crianças. A pesquisa inicialmente pensada para essa dissertação precisou passar por algumas mudanças, que serão melhores apresentadas neste capítulo, os novos percursos adotados foi devido ao atual cenário político e sanitário que estamos vivenciando de uma pandemia mundial, denominada Covid 19, que já matou mais seiscentos mil brasileiras e brasileiros⁸. A crise sanitária da qual estamos passando está diretamente ligada a um (des)governo genocida que tem negado a ciência, as indicações dos especialistas competentes para lidar com um vírus que tem se alastrado rapidamente em nosso país, pela falta de distanciamento social, pela falta do auxílio emergencial, pela falta de vacina pra população. Um (des)governo, que tem contribuído para o aumento da pobreza e miséria em nosso país, que assola em maior proporção a população negra.

Diante desta realidade, evidenciaremos, no segundo momento da metodologia, outros caminhos que precisamos tra(n)çar para continuar com o foco central da nossa investigação. Foi necessário fazer um caminho de retomada ao passado trazendo as

⁸ De acordo com o Ministério da Saúde até o presente momento, no Brasil morreram 616.251 pessoas. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

experiências das crianças que participaram da pesquisa de conclusão de curso, já que não foi possível estar nas instituições de Educação Infantil devido a pandemia, e pensar caminhos para o presente, com a proposta metodológica de uma pesquisa intervenção, numa perspectiva de formação docente com professoras da Educação Infantil do Recife, a partir de um grupo focal online.

O **quinto capítulo** é apresentada a análise das interlocuções produzidas junto as crianças e professoras onde buscamos refletir como a educação infantil necessita de espaços pedagógicos que permitam as infâncias a valorização da ancestralidade, a potencialização do corpo negro e que ofereça escuta qualificada que acolha as necessidades emocionais, afetivas das crianças negras, com práticas de afeto. Reafirmando como é primordial uma educação que preze pela humanização das pessoas negras deste país, buscando construir caminhos que busquem descolonizar e Afrocentrar a educação infantil.

CAPÍTULO 1 – INFÂNCIAS

*Veja só, veja só, veja só, veja só/ Mas como o pensar infantil fascina/
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá/ A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla/
Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina/ Entre amoras e a pequenina eu digo:/ As
pretinhas são o melhor que há/ Doces, as minhas favoritas brilham no pomar/ E eu noto logo se
alegrar os olhos da menina/ Luther King vendo cairia em pranto/ Zumbi diria que nada foi em
vão/ E até Malcolm X contaria a alguém/ Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a
criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também.*

(Música Amoras - Emicida)

1.1. Estudos sobre as Infâncias e Relações Étnico-raciais:

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns estudos sobre as infâncias, particularmente os que compreendem a contribuição das crianças negras para os estudos sociais da infância. Numa tentativa de romper com as perspectivas ocidentais e adultocêntrica sobre as infâncias, dialogaremos com autoras/es que tem pensado os estudos sobre as crianças, sem invisibilizar as crianças negras que estão presentes “em cor e corpo, não apenas pelo que lhes faltam ou por aquilo que sofrem” (NUNES, 2016, p. 386).

Concebendo as infâncias para além de uma perspectiva biológica e natural, este trabalho pretende-se romper com perspectivas universalistas da categoria infância, pois entendemos que esse momento biográfico é marcado por fatores de homogeneidades, mas também de diversidade e particularidades, que se interseccionam com marcadores sociais de gênero, raça, classe social, religião, território etc. (por isso infâncias no plural). Pensar a partir de uma infância única e universal não dialoga com nosso posicionamento teórico, concebemos assim como Kiusam de Oliveira (2020, s.d) que “para os povos indígenas, africanos a infância não tem ligação direta com as “etapas do desenvolvimento” de Piaget, por exemplo”.

Segundo Míghian Nunes (2016) não é possível olhar as infâncias, sem considerar o modo como a raça está presente nos processos de constituição social da pessoa, a autora ainda ressalva que o conceito de raça não é particular aos estudos com crianças negras, sendo também importantes para entender os processos de constituição das crianças brancas. Outra dimensão apontada pela autora é que mesmo as experiências infantis sendo atravessadas pelo adultocentrismo, racismo e sexismo, as crianças negras não são engolidas por esses marcadores de opressão, indicação alusão aos processos de resistências na constituição de crianças negras, sendo esse olhar importante para enxergá-las em contexto (NUNES, 2016).

É importante mencionar que apesar da pesquisa ter como foco de observação e reflexão a escola, não estamos pensando as crianças apenas como alunas/os e filhas/os, posição e lugar que sempre esteve atrelada na modernidade, mas entendendo as crianças, a partir dos estudos e discussões da infância na contemporaneidade, como ocupantes de outras posições, conforme apontado por Castro (2002, p. 55), a de habitante, ocupante da cidade onde moram, evidenciando sua entrada no cenário social não apenas como consumidora, ou de um possível trabalhador, mas como a que também “exercita sua aparência e sua presença no tecido social”.

Para Renato Nogueira (2017), a infância não deve ser resumida a apenas uma fase, etapa da vida humana, por isso alguns autores relacionam a infância com ser/estar criança. O referido autor se recusa a utilizar a definição de infância como sinônimo de “imaturidade” ou como potência futura, “algo que vai desabrochar”, para ele essas concepções têm relação com uma determinada vertente da psicologia, de abordagem etapista da vida. Na recusa do entendimento de infância, como uma categoria de ordem geracional ou como conotação de “ser-criança”, o autor defende a perspectiva de que “as crianças são apenas seres humanos que estariam a *priori* mais investidos de infância” (NOGUEIRA, 2015, p. 411).

Concebendo desta forma a infância, Nogueira (2017) vai dizer que se propõe a pensar a infância em termos ontológicos e essa concepção está relacionada com as possibilidades de conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Desse modo, seu texto busca se firmar como uma ferramenta contrária às ideias prontas, ou seja, o quadro teórico buscado por esse autor emerge de modelos africanos e indígenas e tem por perspectiva uma concepção de infância que abandonou o mito da razão universal. Ao contrário disso, entende-se e afirma que existem racionalidades diversas, e que nós, adultos, devemos assumir nossa própria infância como condição direta de aprender.

Renato Nogueira (2019) também vai pensar a infância em afroperspectiva, apresentando a temporalidade como um elemento importante desse conceito. O autor traz a concepção de tempo dominante no contexto cultural do ocidente em contraponto com uma perspectiva muito comum no complexo cultural africano e em diáspora. Desse modo, o ocidente compreende o tempo como fluxo, onde o futuro é a possibilidade histórica de redenção. Em afroperspectiva, o tempo faria um movimento em direção ao passado. Como essa compreensão pode nos ajudar a pensar as infâncias?

Nós aqui interpretamos isso da seguinte maneira, trabalhar em prol de um futuro melhor indica o desejo de nos tornarmos algo que ainda não somos. O esforço de “olhar para trás” significa reconhecer no presente alguma coisa que ainda permanece em todos nós, isto é, a infância. (NOGUERA, 2019, p. 59)

Virginia Leone Bicudo, socióloga e psicanalista negra, foi uma importante intelectual que se debruçou sobre o estudo das infâncias no Brasil, porém bastante invisibilizada e pouco lida na universidade e também nos cursos de formação de professoras/es, marca da violência epistêmica⁹. Segundo, Elisângela Santos (2018) a pesquisa realizada por Virgínia Bicudo intitulada *Atitudes de alunos dos grupos escolares em relação à cor de seus colegas*” de 1955, contribui para a discussão racial no contexto educacional, visto que seu trabalho buscou analisar o cotidiano escolar e as famílias dos alunos, com ênfase na categoria de raça, gênero e nacionalidade. Bicudo (1955) analisou as infâncias a partir de uma análise transdisciplinar, indo além de uma perspectiva biológica e geracional.

O trabalho de Santos (2018) traz uma revisão da literatura sobre a constituição do campo de pesquisas sobre a infância no Brasil e as contribuições de Virgínia Bicudo para esse campo de estudo. A autora ainda aposta na hipótese de que o trabalho de Bicudo pode ser interpretado como um dos pioneiros que enfatizam a singularidades das atitudes raciais infantis, a partir da escuta das crianças. Ainda segundo a autora:

Sua investigação é resultado de estudos exemplares e pioneiros que culminaram no aprimoramento da prática da pesquisa social com crianças e, na nossa visão, pode também ser encarada como precedente da mudança epistemológica que marcou a chamada sociologia da infância na década de 1980, uma vez que permite questionar a inserção de crianças na vida social da cidade de São Paulo dos anos 1950, bem como o problema das “relações raciais”. Nessas análises, as crianças são vistas como protagonistas, pois são as principais informantes dos processos sociais e mentais a que estavam sujeitas. (SANTOS, 2018, p. 1197)

Portanto, uma intelectual importante que contribuiu para os estudos sociais da infância no Brasil, por entender as crianças como protagonista da pesquisa, por discutir questões raciais com crianças e no ambiente escolar, por valorizar as experiências infantis e entender a infância atravessada por diversos marcadores sociais (SANTOS, 2018).

Um conceito importante que traremos nesse trabalho para pensar as infâncias é o de socialização, que, segundo Delgado e Muller (2005), permite compreender as

⁹ Discutiremos melhor essa dimensão da violência epistêmica/epistemicídio, no terceiro capítulo deste trabalho.

crianças como atores capazes de criar e modificar suas culturas, mesmo inseridas no mundo adulto. No processo de interação com o mundo adulto, as crianças, negociam, ressignificam, compartilham e produzem cultura.

Eliane Cavalleiro (1998) entende que a socialização do zero aos seis anos de idade compreende uma etapa importante para o desenvolvimento humano, sendo nessa etapa da vida, onde ocorre a primeira socialização – *socialização primária* -. Nas interações com os outros atores sociais, a criança aprende atitudes, valores opiniões, sobretudo do espaço do qual seu grupo social se insere. A família aparece como um grupo social importante durante o processo de socialização primária e a escola também amplia e intensifica a socialização da criança. A autora ressalta que o processo de socialização, tanto na família como na escola, não ocorrem obrigatoriamente como cópias fieis das atitudes e comportamento dos mediadores, porém ela sinaliza para não diminuir o papel dos mediadores, nem deixar de considerar a identificação das crianças com seus familiares, pais, irmãos e outros adultos. Também vai pontuar que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro.

Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio de processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (CAVALLEIRO, 1998, p. 25-26)

Desse modo, pretendemos compreender como as crianças, a partir de suas interações grupais e individuais, acionam e experimenta as noções raciais entre seus pares. Como elas aprendem e recriam o que significa ser de uma categoria racial ou de outra e o significado de raça (FAZZI, 2004), a fim de entender em que medida a socialização produzida nas escolas de educação infantil, contribui para construção de uma sociedade antirracista e que definitivamente tenha superado as desigualdades tão latentes entre brancos e negros na sociedade brasileira. É válido mencionarmos rapidamente que estamos entendendo raça como uma categoria construída socialmente e não a partir de uma perspectiva biológica. Compreendemos que não existem raças biológicas, mas socialmente as classificações raciais ocorrem a partir da cor da pele dos

indivíduos e de outros sinais fenotípicos, infelizmente, ainda baseados em ideias de hierarquizações raciais.

Não foi nossa pretensão durante a análise deste estudo interpretar a ação e as falas das crianças a partir de uma lógica adultocêntrica. Mesmo compreendendo as intersecções que atravessam as infâncias, como mencionado anteriormente, buscamos enfatizar as questões dos estudos das infâncias articulada com a discussão étnico-racial e da criança negra sem desconsiderar os outros marcadores sociais (gênero, raça, classe social, território etc.) que atravessam a experiência de ser criança.

Além de elucidar como a infância negra é vista nas produções acadêmicas, e como é pouco visibilizada nesses estudos, também procuramos contribuição para a ampliação dos estudos sobre as infâncias no Brasil e sobre as infâncias negras, avaliando como as crianças interlocutoras deste estudo elaboram suas próprias experiências raciais, tendo o corpo e o cabelo como elementos essenciais desse processo. Assim, também buscamos e entendemos que:

Não se trata de dizer o que as crianças são, se negras ou indígenas, antes mesmo que elas possam reconhecer-se no mundo: a intenção é trazer para o debate sobre as culturas infantis mais uma contribuição sobre como as crianças podem elaborar modos de ser, fazer e sentir sua própria vida. Assim, para além do debate sobre em que a noção de raça pode colaborar com nossos estudos sobre infância, parte dos nossos esforços devem localizar-se também em compreender quais são as questões relacionadas à raça que tocam às crianças a partir de suas próprias experiências e como as crianças vivenciam questões relacionadas ao seu pertencimento racial, não apenas a partir da construção que fazemos sobre o tema em nossos departamentos de estudo. (NUNES, 2015, p. 422)

1.2. Infâncias negra:

Diversas/os autoras/es que discutem infâncias e a história das crianças, relatam a dificuldade de encontrar em documentos oficiais, cartas e outras fontes historiográficas, registros mencionando a vida e o cotidiano das crianças. Quando falamos da criança negra essa dificuldade aumenta ainda mais. Julita Scarano (2018), em seu texto intitulado *Criança esquecida das Minas Gerais*, informa como as crianças negras foram ignoradas na correspondência de Lisboa, Bahia e do Rio de Janeiro e enviadas para Minas Gerais no decorrer do século XVIII. Segundo a autora pouco se falava da vida diária e cotidiana e pouco se tinha interesse em escrever e documentar como viviam os pobres, as mulheres e as crianças, mesmo essas sendo filhas de pessoas importantes.

Quando discutimos a questão da/o negra/o no Brasil, no período marcado pela colonização e pela situação de escravizadas/os na qual viviam mulheres negras e homens negros, ainda temos diversos registros e estudos que analisam esse período e autoras/es que se preocuparam em entender e denunciar a forma cruel e desumana que vivam as/os negras/os escravizadas/os. Porém, as crianças negras são poucas vezes citadas nesses estudos. Ainda segundo a autora supracitada, no período do tráfico de africanas/os escravizadas/os, as crianças não eram interessantes para os colonizadores, pois não eram consideradas mão de obra qualificada para o trabalho escravo (o tráfico preferia homens adultos) e as poucas que eram submetidas à travessia atlântica nem sempre sobreviviam à viagem nos navios. “Não eram consideradas um bom investimento para o futuro, o presente era o que importava e os pequenos (*crianças negras*) apareciam apenas como mais uma boca a ser alimentada” (SCARANO, 2018, p. 114 – Grifos nossos).

Desse modo, Goés e Florentino (2018) apontam que não existia um mercado efetivo de crianças cativas, algumas eram compradas, vendidas e até doadas ao nascer, porém não eram comum operações desse tipo dentro do sistema escravista. E as crianças que nasceram no Brasil fruto de relações entre homens e mulheres negros/as? E também crianças nascidas, em função dos estupros dos homens brancos? Existia naquele período um grande índice de mortalidade infantil, mesmo entre as crianças com maior poder aquisitivo. Entre as crianças negras esse índice era maior, tendo em vista que boa parte dessas crianças eram criadas dentro das senzalas, lugar que não possuía nenhum conforto nem condições necessárias para abrigar homens e mulheres adultos, muito menos crianças recém-nascidas. As crianças negras também eram afastadas de suas mães, as quais, por terem parido há pouco tempo, eram vendidas ou alugadas como amas de leites, para as/os filhas/os das mulheres e homens brancos, deixando suas/seus filhas/os sem alimentação necessária. A sobrevivência das/os filhas/os das mulheres escravizadas não eram, evidentemente, preocupação dos/as senhores/as brancos/as.

Jovino (2007), ainda em seu estudo sobre imagens de crianças negras no século XIX, buscou também compreender as formas de existência da criança e da infância negras produzidas pelas práticas escravistas, sobretudo a escravidão urbana. Neste trabalho, conseguiu estabelecer relações do trabalho infantil desempenhado naquele século por meninas e meninos negras/os escravizadas/os com a discussão que existe atualmente sobre trabalho infantil e como está relacionada ao nosso passado escravista/colonial. A autora supracitada, também discute sobre os papéis e funções

sociais distintas destinadas às crianças negras, que dependia se viviam no meio rural ou urbano, ou se eram meninas e meninos. Os trabalhos eram os mais variados, levar e trazer recados, acompanhante de deficientes e idosos, cuidar e carregar no colo crianças brancas, trabalhos domésticos, costurar, entre outras:

A preparação da criança negra para o trabalho no universo da escravidão começava muito cedo. Desde muito pequenas, elas eram encarregadas de realizar pequenas tarefas domésticas e, no caso dos meninos, alguns serviços de rua. Além disso, as imagens de Debret, bem como algumas fotografias, nos deixam ver os pequenos sempre próximos dos adultos negros no trabalho, o que indica que a educação para o trabalho apontada por Fonseca se daria também pela observação e pela convivência com os mais velhos durante seus afazeres. (JOVINO, 2007, p. 21)

É importante mencionar que até os cinco ou seis anos de idade as crianças negras eram usadas como distrações para as senhoras brancas, viviam dentro de casa comendo doces e restos do jantar ou do almoço que recebiam das/os senhoras e senhores brancos. Por volta dos sete anos de idade já eram inseridas no trabalho. Segundo Góes e Florentino (2018), não era lucrativo vender uma criança aos quatro anos idade pelo índice de mortalidade infantil, mas aos sete anos ela/e se tornaria 60% mais caro e com onze anos valia duas vezes mais; com doze/quatorze anos, já exercia a mesma função que as/os escravizadas/os adultas/os. Os autores também mencionam as humilhações e castigos que as crianças que viviam mais próximos dos senhores e das casas recebiam tanto dos adultos como das crianças brancas.

O estudo de realizado por Jovino, mostra-nos uma infância negra invisível, onde a partir das análises das imagens percebe-se como a criança negra era desumanizada ou animalizada, não existindo a presença de brinquedos ou de brincadeiras nas imagens. Chama a atenção ainda de como existe uma invisibilidade de crianças negras nas imagens e quando estão presentes são retratadas como adultos.

Delma Silva e Raphael Santana (2019) apresentam a Lei do Ventre Livre, como um marco legal que explicita como “[...] no Brasil a infância negra é carregada de violência, desamparo e negações de direitos” (p. 24):

Esta lei determina que, o filho de escrava nasce livre, porém fica submetido ao dono da escrava até atingir 8 anos de idade. Passada essa idade e caso o Estado não lhe indenize pelos gastos com o escravo, durante os 8 anos, o escravo pagará em serviços até os 21 anos de idade. Registra-se que antes da Lei do Ventre Livre, a partir dos setes anos, as crianças dos escravizados já podiam ser separadas dos pais, e já podiam ser vendidas para trabalhar para outras famílias. As crianças negras, na condição de escravizadas, eram utilizadas no trabalho doméstico e também como objeto de uso, com a finalidade de proporcionar uma distração para os filhos do escravocrata. Nessa

função os maus tratos eram frequentes. (SILVA; SANTANA, 2019, p. 25)

Ainda segundo a autora e o autor mencionada/o, houve casos na história, como a guerra do Paraguai, onde o Brasil enviou crianças negras com idade a partir dos 10 anos para servir na guerra em funções extremamente perigosas, como a de municionar armas e canhões. Das crianças mandadas às guerras quase nenhuma regressou. Foram condenadas à morte antecipadamente.

Gostaríamos de mencionar, brevemente, como a questão referente à educação para as/os negras foram pensadas ou não pensadas, durante o período escravista e depois do seu fim. Segundo Dayse Cabral Moura (2014), existe na verdade um processo de exclusão da população negra à educação¹⁰. A referida autora apresenta estudos que denunciam como durante o período colonial era proibido principalmente aos africanas/os escravizadas/os aprenderem a ler, escrever, cursar escolas quando essas existiam. Havia algumas exceções haja vista a concessão de privilégio, nas fazendas de padres jesuítas, para que os filhos de homens e mulheres escravizadas/os pudessem receber lições de catecismo e aprendizagem das primeiras letras. Porém, não era permitido aspirar estudos de instrução média e superior.

Ainda para Moura (2014), foram desenvolvidos os cursos noturnos no final do século XIX, com o objetivo de preparar os adultos, principalmente os de classe popular, para o trabalho. Os cursos noturnos, para Jovens e adultos, foram criados com o objetivo de desenvolver a civilidade e a moralidade, considerando como uma solução para o crime e ao vício. No entanto, a escola noturna não era permitida para negras/os escravizadas/os. Nesse sentido, podemos compreender o abandono do qual a população negra foi submetida em relação à educação escolar no final do século XIX, tendo o Estado assistido de braços cruzados os processos de precarização e exclusão educacional para aquela população, das quais as consequências repercutiram no século seguinte e que verificamos suas implicações até os dias atuais (MOURA, 2014).

Temos como desafio pensar a infância negra, as violências e negações de direitos que historicamente foram submetidas, a fim de entendermos, no campo da educação, particularmente ao direito à educação de qualidade, como inserir dentro do

¹⁰ Existe a experiência da escola de Pretextato no Rio de Janeiro, uma escola exclusiva para negros. Mais informações em: <https://www.geledes.org.br/a-primeira-escola-exclusiva-para-negros-no-brasil/>. Acesso em: 02 de março de 2021. Segundo Silva (2002, p. 149) “Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto”.

debate essa história e entender algumas questões educacionais, tais como exclusões, discriminações e racismo sofridos pelas crianças negras, que perduram atualmente na sociedade brasileira e que possuiu total relação com o nosso passado e com a história invisibilizada das crianças negras.

A partir do que foi apresentado, até então, gostaríamos de entender como se deu a inserção da criança negra na sociedade brasileira, pensando em nosso passado colonial, problematizar a discussão apresentada pelos estudos das infâncias, numa tentativa de apresentar e visibilizar de alguma maneira, apesar dos escassos trabalhos e estudos, as crianças negras no Brasil. Nosso esforço foi também de tentar apresentar como se dá a invisibilidade nos estudos da infância, quando se trata particularmente de alguns segmentos sociais, como as crianças negras e pobres.

Entendemos que mesmo quando falamos de infâncias negras, não estamos reduzindo apenas às crianças escravizadas. Existiram experiências e vivências diversas entre as crianças negras no Brasil do século XVIII e XIX – se as crianças vinham de África, se nasceram no Brasil, se era negra/o retinta/o ou tinha a pele mais clara, por causa da miscigenação, se eram livres, libertas ou escravizadas. O que pretendemos situar é que mesmo com essa pluralidade de formas de existir da criança negra, sua infância foi invisibilizada.

No último capítulo teórico deste trabalho, realizamos a discussão sobre a socialização da criança negra na escola e na creche, problematizando como essa construção histórica sobre a criança negra, reverbera nos dias atuais e como a escola vem discutindo e percebendo a diferença no seu cotidiano. Alguns autores/as discutem o processo de socialização da criança negra na escola e na educação infantil e inferem como o racismo incide sobre as crianças, através das relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras. É comum as crianças negras sejam associadas como aquelas que são “inquietas e hiperativas”, “malcheirosas e indisciplinadas”, as que são mais castigadas, rejeitadas e menos elogiadas. Essas experiências infantis, infelizmente, fazem parte do processo de socialização – de boa parte – das crianças negras em processo de escolarização (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

CAPÍTULO 2 – CORPO, CABELO E ESTÉTICA NEGRA

“Eu odiava quando as pessoas tocavam no meu cabelo: ‘Que cabelo lindo! Ah, que cabelo interessante! Olha, cabelo afro...’ E o tocavam . Eu me sentia como um cachorro sendo acariciado... como um cachorro que está sendo tocado. E eu não sou um cachorro, sou uma pessoa. [...] Eu nunca tocaria o cabelo de alguém daquela forma, do nada! Quero dizer... como alguém pode fazer isso”...¹¹

2.1. Revisão sistemática da literatura¹²:

Buscamos na presente pesquisa realizar um levantamento bibliográfico, a fim de mapear as produções acadêmicas existentes de modo a compreender como a temática escolhida para essa pesquisa vem sendo desenvolvida em outras instituições. Neste sentido, inicialmente foram efetuadas buscas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Definimos algumas palavras chaves que compreendem a temática principal dessa investigação: *corpo negro, cabelo crespo, infâncias e educação infantil/ corpo, cabelo crespo, infâncias e educação infantil*. Com essas duas buscas, foi encontrado apenas um trabalho. Com a busca: *corpo negro, cabelo, infâncias e educação infantil*, foram encontradas três dissertações, uma delas já encontrada nos levantamentos anteriores. Dos três trabalhos encontrados apenas um se articulou à discussão presente na investigação deste projeto, e se intitula *O meu cabelo é assim... Igualzinho o de bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das crianças pequeninas negras na educação infantil*, de Flavio Santiago, dissertação defendida em 2014 pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A dissertação acima citada buscou apresentar a violência do processo de racialização, sobre a construção das culturas infantis. Analisando como o processo de racialização contribui para o afastamento da cultura e história negra das pedagogias presentes na educação infantil e na exclusão de meninas e meninos negros/os do campo social permissível às experiências relativas à aceitação do seu corpo e de sua ancestralidade. O autor utilizou a Sociologia da Infância e os estudos das ciências sociais relacionados às Relações Raciais no Brasil e anuncia uma discussão sobre pedagogia descolonizadora da infância.

¹¹ Trecho de uma entrevista realizada por Grada Kilomba, inserida em seu livro *Memória de Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019).

¹² Este subtópico foi escrito quando ainda não tínhamos feito mudanças nos objetivos do trabalho devido a pandemia da Covid 19. Decidimos manter este levantamento, pois apesar da pesquisa não ter apenas como foco as experiências infantis a busca realizada contribui para pensarmos como as pesquisas com crianças e a discussão do corpo negro e cabelo crespo ainda precisam ser ampliadas.

Ainda na plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD foi realizada uma busca com as seguintes palavras chaves: *corpo negro, cabelo crespo, crianças e educação das relações étnico raciais*, não sendo encontrado trabalho. Realizamos uma última busca com os descritores *corpo negro e cabelo crespo* a fim de ampliar os resultados, e foram encontrados quatorze trabalhos. Como ampliamos a busca e não definimos descritores de infâncias ou crianças, destes quatorzes trabalhos encontrados nove discutiam sobre corpo negro e cabelo crespo, mas tiveram como interlocutoras de suas pesquisas mulheres (jovens ou adultas) negras.

Também realizamos um levantamento no repositório institucional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, da Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pois se tratam de instituições que possuem bastantes produções acadêmicas no campo da temática étnico racial e da educação para as relações étnico-raciais.

No Repositório UFSCar, foram realizadas três buscas, sendo a primeira com as palavras chaves: *corpo negro, cabelo crespo, infâncias e educação infantil*. Nessa busca foram encontrados cinco trabalhos, porém nenhum se articula com as discussões da investigação que pretendemos realizar. O foco dessas cinco produções era na percepção docente sobre as crianças e infâncias, seja ela negra ou não. Na segunda busca foram empregados os descritores *corpo negro e cabelo crespo*, sendo encontrados onze mil quatrocentos e oitenta e sete trabalhos. Com essa grande quantidade de trabalhos encontrados, realizamos outra busca com mais descritores a fim de encontrar trabalhos com enfoque mais direcionado ao que pretendemos investigar na pesquisa. Realizamos a última busca com os seguintes descritores: *corpo negro, cabelo crespo, crianças e educação para as relações étnico raciais*, sendo encontrados vinte e cinco trabalhos.

Desta última busca pela quantidade de trabalhos encontrados e pela amplitude dos descritores, analisamos a partir dos títulos e dos resumos quais deles teriam alguma articulação com a discussão do corpo negro e do cabelo crespo, associados às experiências infantis. Dois trabalhos se aproximaram da discussão étnico-racial e infâncias, porém esses trabalhos tinham foco de análise e objetivos que não correspondem ao tema central da nossa pesquisa. Um dos trabalhos, intitulado *Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola*, de Francisca de Lima Constantino, dissertação defendida em 2010, teve por objetivo compreender a partir da perspectiva dialógica quais as práticas de sala de aula contribuem para a

constituição positiva das crianças negras e o respeito às diferenças e quais práticas precisam ser superadas do ponto de vista da professora da sala investigada, das crianças e de seus familiares. Percebe-se, assim, que apesar da dissertação apresentar a discussão sobre identidade racial de crianças negras, não discute e nem possui como objetivos entender essas questões identitárias a partir dos elementos corpo negro e cabelo crespo, como centrais no debate.

O segundo trabalho, intitulado *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: *um estudo sobre a diferença étnico racial na educação infantil*, de Edmacy Quirina de Souza, Tese defendida no ano de 2016. Objetivou analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelas professoras, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor. Utilizou como contribuições teóricas os estudos culturais para compreender os conceitos de raça, etnia e infância e contribuições de conceitos foucaultianos com foco nas relações saber-poder, nas questões ligadas à diferença e nas produções discursivas.

Apesar do corpo e cabelo não serem temas centrais na discussão da tese, a autora discutiu em um subtópico de um capítulo intitulado, *A estética do corpo negro e do cabelo crespo para além dos “traços finos”- os discursos produzidos pelas crianças e professoras*. Neste subtópico, a autora discute sobre como a estética e a imagem são elementos importantes na constituição dos sujeitos, da identidade e está atrelada a questão racial. Apresenta ainda o corpo a partir de uma perspectiva cultural, entendendo que o mesmo se constrói a partir dos discursos produzidos culturalmente, problematizando que os modelos de estética e beleza que são determinados social e culturalmente estão associados há um padrão de beleza branco e eurocêntrico, e como as/os negras/os estão representados na mídia, no livro didático, nas histórias, e que as crianças que participaram da pesquisa, reproduzem esse discurso de inferioridade e superioridade a partir da questão racial.

Além disso, Souza (2016) problematiza como o discurso pedagógico ainda reproduz uma ideia de igualdade e de não existência da diferença, revelando a sutileza da discriminação racial no contexto escolar, apresentando um discurso de igualdade de tratamento das crianças brancas e negras e de silenciamento do racismo, articulada ao processo de branqueamento que constitui a sociedade brasileira. Para essas discussões

apresentadas a autora utiliza teóricos como, Michel Foucault, Ana Célia da Silva, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Carmem Lúcia Soares, Rita de Cássia Fazzi, Franz Fanon, Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Marília Carvalho, Cristina Teodoro Trinidad, entre outras/os.

No repositório da UFMG também realizamos três buscas, com os mesmos descritores, quais sejam, *corpo negro, cabelo crespo, infâncias e educação infantil/ corpo negro, cabelo crespo/ corpo negro, cabelo crespo, crianças, educação das relações étnico raciais*. Não foi encontrado nenhum trabalho com nenhum dos descritores mencionados. Realizamos, então, a busca por *corpo negro e cabelo crespo* e apareceram dezenove mil quinhentos e cinquenta e dois trabalhos. Pela amplitude dos trabalhos encontrados e como com os outros descritores não apareceram trabalhos, decidimos utilizar como filtros, inicialmente, dissertações, teses e monografias de especialização. A partir dos títulos desses trabalhos, buscamos quais se articulavam com a discussão do corpo negro e do cabelo crespo e experiências infantis.

Como os descritores *corpo negro e cabelo crespo* são amplos, aparecem diversos trabalhos, inclusive, que não têm quase nenhuma relação com o conteúdo específico dos descritores como, por exemplo, os trabalhos intitulados: *Desenvolvimento de método para determinação de anfetaminas e benzoilecgonina em amostras de cabelo por LC-MS/MS; Medeia em seus espelhos: figurações do phármakon em Eurípidés; Nelson Rodrigues e José Triana e Isso dá pra aprender!: A dança na Educação Integral*, entre outros. Entretanto também apareceram alguns trabalhos na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, construção da identidade negra na infância, mas sem a discussão do corpo negro e do cabelo crespo.

Com o filtro de monografias de especialização em educação apareceram trezentos e trinta e seis trabalhos e destes um tem a proposta de discutir o tema “cabelo” e se intitula *Entre causos e cachos: como se tece o pertencimento racial através de imagens e autoimagens de crianças pequenas*, de Maria Lúcia de Paiva Andrade, monografia de especialização defendida em 2015. A monografia buscou apresentar reflexões e ações sobre o processo de construção da identidade negra em crianças nos primeiros anos da infância no espaço da escola. Tendo como ponto de partida as imagens ilustrativas dos considerados “clássicos” da literatura em oposição aos livros do Kit/afro e outras obras em que os personagens são negros. Teve como proposta, entender como a criança negra se sente representada, se as imagens conseguem falar ou não de suas origens, seus traços fisionômicos, sua cor de pele e seus cabelos.

Como perspectiva teórica buscou problematizar como a escola possui dificuldades em lidar com a diferença como algo positivo, não conseguindo nem no discurso nem na prática incluir a pluralidade e aceitação das diferenças. Traz a discussão sobre mestiçagem no Brasil, branqueamento e o mito da democracia racial, como importantes para entender o pensamento social brasileiro, que se reflete na escola. Para colaborar com essas discussões, a autora utilizou teóricas como: Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Anete Abramowicz e Kabengele Munanga.

A metodologia utilizada neste trabalho merece ser mencionada, pois possui articulações com a proposta metodológica desenvolvidas nesta pesquisa. Consistiu em executar oficinas em onze turmas, como estratégia para conhecer, ressignificar e construir possibilidades de positivar as características específicas dos cabelos crespos na legitimação de uma identidade afrodescendente. Foram desenvolvidas algumas ações para cumprir esse objetivo: atividades com imagens, espelhos, livros de literatura infantil, exposição mostrando os diversos tipos de cabelos, contação de histórias e confecção de penteados nas crianças.

Com o filtro *dissertação em educação de crianças* foram encontrados trinta e quatro trabalhos. Com o filtro *tese em educação de crianças* apareceram treze trabalhos. Dessas duas buscas não foram encontrados nenhum trabalho que dialogue com a temática do corpo negro, cabelo crespo e experiências infantis.

No repositório da UFBA, realizamos as mesmas três buscas, com os mesmos descritores, *corpo negro, cabelo crespo, infâncias e educação infantil/ corpo negro, cabelo crespo/ corpo negro, cabelo crespo, crianças, educação das relações étnico raciais* e não apareceu nenhum trabalho como resposta aos descritores utilizados. Quando realizamos a busca a partir do descritor *corpo negro*, apareceu dois mil oitocentos e oito trabalhos, quando inserimos as outras palavras chaves, acima citadas não encontramos nenhum trabalho. Com apenas o descritor *cabelo crespo* foram encontrados cento e setenta e dois trabalhos.

Como apareceram muitos trabalhos nas buscas mais amplas (*corpo negro* – 2808; *cabelo crespo* – 172) decidimos analisar pelos títulos dos trabalhos os que mais se articulariam com a presente pesquisa. Como com a busca *corpo negro* apareceram muitos trabalhos, não sendo possível realizar esta análise, apenas sendo avaliados os trabalhos que apareceram com as palavras chaves *cabelo crespo*. Conseguimos encontrar dois trabalhos que discutem questões raciais identitárias a partir das experiências infantis.

O primeiro trabalho se intitula *Lelê gosta do que vê, e você? As travessias das crianças no percurso da sua construção identitária*, de Daniela Loureiro de Barreto, monografia de especialização defendida em 2016. Teve por objetivo analisar a relação entre as representações simbólicas e as identidades das crianças a partir da história “O cabelo de Lelê”. Utilizou como aporte teórico Stuart Hall e Lev Vigostsky. O segundo trabalho encontrado tem como título *Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador – BA*, de Sandra Assis Brasil. A tese buscou analisar os processos de socialização e construção de identidade, além das experiências de discriminação e preconceito vivenciadas por crianças e suas famílias em Salvador – Bahia, destacando-se elementos da socialização racial, características socioculturais, formas de enfrentamento às situações de discriminação e o modo como interferem em seus contextos de vida e construção de identidades. No site do repositório da UFBA, não conseguimos ter acesso ao trabalho completo, apenas ao resumo, por isso não apresentamos os referências teóricas utilizados nesse trabalho e se existe uma discussão sobre corpo negro e cabelo crespo.

A partir da revisão sistemática da literatura que realizamos, foi possível perceber que há poucos trabalhos que discutem a temática do corpo negro e do cabelo crespo, a partir da experiência infantil. Notamos que existe uma significativa produção de trabalhos com a temática do corpo negro e do cabelo crespo, mas a partir das experiências de mulheres (jovens e adultas), compreendendo como esses elementos são importantes no processo de construção da identidade negra. Dessa forma, evidenciamos a importância desta investigação, pois contribui para a ampliar a discussão sobre as significações do corpo negro no contexto do racismo e o lugar identitário e estratégico do cabelo crespo para crianças que estão na educação infantil.

É válido ressaltar que realizamos buscas, em apenas quatro repositórios e que não conseguimos abarcar toda a produção nacional sobre a temática que investigamos nesta dissertação. Desse modo, sabemos que devem haver mais produções, em outros repositórios, trabalhos que tenham sido produzidos com a temática central desse trabalho, mas que não conseguimos ter acesso, pela escolha que fizemos em pesquisar apenas nos repositórios mencionados.

2.2. Escravidão e o processo da/o negra/o em diáspora com o corpo e o cabelo:

Para pensar corpo negro e cabelo crespo, iremos nos fundamentar, por quase todo o capítulo, nas discussões realizadas por Nilma Lino Gomes (2019), que se

apresenta como uma referência brasileira sobre os estudos do corpo e do cabelo crespo como significantes da identidade negra. Gomes realizou uma pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte (entre 1999 e 2001), onde a relação do negro com o corpo, cabelo e estética foram foco central de sua investigação. Na presente pesquisa não teremos como lócus da observação os salões étnicos, mas estes estão diretamente relacionados com a temática e com as aproximações que me permitiram as inquietações necessárias para discutir o tema.

Durante as leituras da autora citada, rememoro minhas experiências – dolorosas – em salões de beleza, ambiente do qual comecei a frequentar muito nova, para fazer processos de alisamento químico em meu cabelo. Os salões que frequentava desde a infância, não eram salões étnicos, portanto, não realizam cortes ou tratamentos para cabelos crespos e cacheados, mas realizavam procedimentos para alisar e escovar os cabelos.

As experiências eram dolorosas, pois frequentemente, depois de realizado o procedimento de alisamento, meu couro cabeludo doía durante dias, para alcançar o resultado tão almejado era necessário passar horas sentada, com o meu cabelo sendo puxado pela escova e pela quentura do secador. Mas no final de todo esse processo eu me sentia a pessoa mais feliz e bonita do mundo, até a minha raiz crespa voltar a crescer e a angústia voltar novamente.

A principal lembrança que tenho dos salões dos quais frequentei é que nunca meu cabelo foi elogiado nestes espaços, o que me gerava certa angústia quando precisava ir a esses lugares alisar meu cabelo. O que sempre ouvia é que eu tinha muito cabelo, que era muito volumoso e que precisava ser domado, alisado, para ficar bonito. Isso me gerou desconfortos em frequentar salões de beleza que só foram eliminados quando começo a frequentar salões especializados em cabelos crespos e cacheados após ter realizado a transição capilar¹³.

Além desse processo dolorido, também exigia um investimento financeiro para realizar o procedimento de alisamento, não era barato manter os cabelos “domados e sempre bonitos”. Esse investimento também era algo que gerava angústias e sofrimentos, pois nem sempre meus pais tinham condições financeiras para me mandar para o salão.

¹³ Transição capilar é o processo pelo qual passamos para deixarmos nossos cabelos com alisamento químicos, voltar ao natural. Geralmente as mulheres deixam os cabelos crescer alguns centímetros e realizam o corte – chamado de *big chop* - para retirar as partes com química do cabelo (lisa) e em seguida deixar seus cabelos crescerem naturalmente, sem processo químico.

Porém esse processo dolorido do qual menciono não é apenas uma dor física. É a dor por não gostar de algo com o qual eu nasci. Quantas vezes antes de dormir eu rezava e pedia para acordar com os cabelos lisos. Quanto choro por não ter dinheiro para alisar o cabelo, quanta dor por causa dos meus cabelos crespos. Essa dor que não é física, só passou, quando passei a me enxergar enquanto mulher negra, quando conheço outras mulheres negras, quando encontro outros referenciais de beleza que não seja branco. Quando enxergo beleza na minha negritude me liberto de um padrão de beleza etnocêntrico e aquela dor já não me aflige mais.

A partir disso, podemos começar a refletir sobre o que Nilma Lino Gomes (2019) comenta sobre a complexa relação da/do negra/o com o cabelo e como ela está relacionada à infância. A minha experiência infantil/juvenil com o cabelo, é bem parecida com a de muitas mulheres negras, que de modo geral, iniciam suas primeiras transformações corporais na infância e perpassam pelo desejo de mudar o cabelo crespo. (GOMES, 2019)

Devo ressaltar que não temos a pretensão de discutir sobre o processo de alisamento capilar e identidade negra, que é uma discussão complexa e que perpassa uma dimensão mais ampla que é histórica, cultural e política¹⁴. A intenção de trazer minha vivência com o cabelo (que inclui o alisamento capilar) foi um elemento importante do meu processo identitário (individual) e que dialoga com a discussão que realizaremos.

O cabelo crespo, visto culturalmente como “ruim”, é significante do racismo brasileiro e da desigualdade racial que atinge as pessoas negras. Uma forma de sairmos desse lugar de inferioridade que nos é colocado influencia diretamente nas mudanças que realizamos em nosso cabelo, ou seja, mudar o cabelo também pode significar uma mudança de posição na sociedade. O corpo, numa sociedade racista, pela nossa construção histórica da escravidão, pelo mito da democracia racial e o processo de miscigenação racial torna-se um elemento de expressão e resistências, mas também sofre por ser atingido pela opressão. “Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético, é identitária”. (GOMES, 2019. p. 29)

Falar sobre negritude, corpo, cabelo e o processo identitário da/o negra/o brasileira/o, nos compete a pensar o processo histórico brasileiro, marcado pela

¹⁴ Para este debate sugiro a leitura do texto da bell hooks intitulado “Alisando o nosso cabelo”.

escravidão. Sem entender esse passado que, segundo Grada Kilomba (2019), não foi enterrado adequadamente, não conseguimos entender o racismo que estrutura a sociedade brasileira na contemporaneidade. “Nossa história nos assombra porque foi enterrada indevidamente. Escrever é, nesse sentido, uma maneira de ressuscitar uma experiência coletiva traumática e enterrá-la adequadamente” (KILOMBA, 2019. p. 223 e 224) A escravidão deixou marcas profundas que refletem na construção identitária das/os negras/os. Ainda segundo Kilomba, o cabelo durante a escravidão se tornou uma marca da servidão, como não era possível modificar a cor da pele das/dos negras/os escravizadas/os, esse elemento era tolerado pelos colonizadores, porém o cabelo se tornou um símbolo de inferioridade e primitividade. Sendo, comum raspar os cabelos das/dos negras/os como forma de controle e apagamento da negritude daqueles corpos.

A tonalidade da pele e o tipo de cabelo também serviam como parâmetros de classificação escravista que auxiliava na distribuição do trabalho no eito ou nos trabalhos domésticos realizados dentro da casa grande. Assim a pele mais clara e o cabelo menos crespo poderiam significar também mais chances de liberdade (GOMES, 2019). Ainda segundo a autora:

Mas o cabelo anelado não significava somente a possibilidade de liberdade nos tempos da escravidão. Os escravos e as escravas que o possuíam e ainda tivessem uma cor de pele mais clara eram preferidos para o trabalho no interior da casa-grande ou nas plantações mais domésticas. Eles conseguiam ter alguma educação, recebiam melhor comida e, algumas vezes, a promessa de liberdade após a morte de seus senhores. Os outros escravos, que possuíam o cabelo crespo e a pele mais escura, eram destinados ao trabalho no eito e os serviços mais pesados. Pensando no contexto brasileiro, quem não se lembra da personagem Isaura, do livro de Bernades Guimarães, e todo o romantismo criado em torno de uma mulher escrava, de pele clara? A hierarquia cromática e racial invadiu o imaginário dos próprios negros a ponto de fazer parte da vida dessa comunidade. (GOMES, 2019, p. 276)

Gomes (2019) faz uma ressalva de que a escravidão e a abolição não foram às únicas responsáveis pelas relações raciais estabelecidas no Brasil, outros processos também devem ser considerados, como a globalização, o capitalismo, a exclusão social. Não estamos reduzindo a problemática das questões raciais exclusivamente à escravidão, mas a colonialidade como bem sabemos articulada, com o capitalismo e o patriarcado, configura a complexidade da discussão racial. O que não podemos esquecer é que o Brasil foi o país que mais recebeu africanas/os escravizadas/os e que foi o último país a abolir a escravidão, e que mesmo após a abolição não se esforçou para reparar os danos causados. Segundo Laurentino Gomes (2019):

O Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu, sozinho, quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo. Os afrodescendentes brasileiros, classificados nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pretos e pardos, somam hoje cerca de 115 milhões de pessoas, número inferior apenas à população de Nigéria, de 190 milhões de habitantes, e superior à da Etiópia, o segundo país africano mais populoso, com 105 milhões. O Brasil foi também a nação que mais tempo resistiu a acabar com o tráfico negreiro e o último a abolir oficialmente o cativo no continente americano, em 1888 – quinze anos depois de Porto Rico e dois depois de Cuba. (p. 24)

Desse modo, podemos perceber como essas hierarquias raciais advindas desde a colonização, refletem na forma como nós, pessoas negras, lidamos com nossos corpos e nossos cabelos. Explica por que buscamos modificar os sinais de negritudes para criar uma sensação de que somos mais aceitos dentro dessa sociedade racista. Quando digo criar a sensação é porque de fato não somos totalmente aceitos quando alisamos nossos cabelos e/ou escondemos as nossas outras marcas de negritude, apenas reproduzimos os mecanismos utilizados pelos colonizadores, que se atualizam nos dias atuais para conseguirmos adentrar em alguns espaços sem incomodar tanto a branquitude e seu racismo.

Existem diversos casos de pessoas negras que precisaram cortar ou alisar seus cabelos para poder garantir uma vaga de emprego, pois deixar os cabelos crespos não é bem visto por alguns empregadores como “esteticamente aceitável”. Ora, o que essa situação difere da descrita mais acima, em que os colonizadores raspavam os cabelos das/os negras/os escravizadas/os para apagar seus sinais de negritude? Qual a diferença em determinar de acordo com a cor da pele e pela textura do cabelo qual trabalho será desempenhado por uma pessoa?

Segundo Gomes (2019), “o racismo, com sua ênfase na superioridade racial, ajuda a construir no imaginário social a crença de que é possível hierarquizar os sujeitos e seu corpo. Nessa perspectiva, o negro é visto como pertencente a uma escala inferior” (p. 146). O que queremos compreender com esse processo é que as representações que foram produzidas sobre o negro durante a história, sobre sua incapacidade moral e intelectual, sobre a negra sexual ou a “mulata” sexual, sobre seu corpo, fazem parte, do que a supracitada autora vai chamar de *ideologia da escravidão*. Para ela a não-integração da/o negra/o na sociedade brasileira, após a abolição, pode ser considerada como um dos fatores que ajudou a alimentar essas imagens distorcidas.

O que vemos cotidianamente são reiteradas práticas colonialistas se reproduzirem em nossa sociedade, o que nos faz nos questionarmos: até quando? Até quando precisaremos alisar nossos cabelos para conseguir trabalhar? Até quando seremos xingados ou apelidados quando deixamos nossos cabelos crespos livres? Acredito que essa resposta não deve vir de nós, pessoas negras, que estamos nos desfazendo das violências coloniais e afirmando nossas identidades negras. A resposta e ações devem vir da sociedade, da branquitude, pois segundo Kilomba (2019), “não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*” (p. 38).

2.3. Por que nossos corpos e cabelos incomodam? Branquitude, sujeira, corpo e cabelo:

Quem tem o cabelo crespo, já deve ter ouvido pelo menos uma vez na vida, essas perguntas: Como você lava seu cabelo? Como você penteia? Dá muito trabalho para cuidar? Ou mesmo a experiência de ter seu corpo invadido quando alguém toca no seu cabelo, sem sua permissão. Essas experiências são relativas há uma ideia social e coletiva de sujeira e selvageria associada a/ao negra/a na nossa sociedade racista. Nilma Lino Gomes (2019), a partir de alguns autores discute como essa concepção histórica está relacionada à raça, higiene e moral.

Mas de onde vem essas imagens negativas que, entre outras coisas, associam a aparência do negro à sujeira? Elas vêm de uma longa data. Apesar de estarmos em pleno século XXI, a falta de integração do negro na sociedade resulta em uma ampla gama de pessoas expostas a situações indignas de vida, pertencentes às camadas mais baixas da população, expostas ao desemprego, aos “bicos”, aos empregos mal remunerados. Empregos que exigem atividade braçal, esforço físico. Diante de tal realidade, no senso comum, ainda continuam associações entre negro e sujeira que, ao serem descontextualizadas das condições de trabalho e socioeconômicas, reforçam o pensamento racista de que o cheiro e o suor é um odor natural dos pretos e pobres. (p. 156)

Percebendo como o racismo incide sobre o modo como negras/os lidam com o seu corpo, seu cabelo e sua beleza, nos perguntamos: como então a criança negra lida com tais representações? Como ter uma autoimagem positiva, quando somos construídos socialmente por um processo de dominação a partir de uma imagem negativa da/o negra/o? A construção coletiva dessa autoimagem positiva tem sido um desafio encarado pela população negra.

Esses questionamentos sobre aparência, beleza e infância me tenciona a lembrar sobre as referências de beleza que tive na minha infância. Nasci em 1992, nos meus cinco, seis anos de idade, programas como o da Xuxa ainda era bastante assistido por crianças. Junto com a Xuxa tínhamos a Eliana e a Angélica como os ícones de beleza daquela década e da década seguinte. A Xuxa de fato representava todo o ideal de beleza que o Brasil gostaria de exibir, prova disso é que seu programa passou anos na TV, tendo iniciado no final dos anos de 1980 e permanecido até meados dos anos 2000, ela também lançou diversos filmes.

Trouxe esse exemplo da Xuxa, pois ela foi uma referência da infância de muitas/os brasileiras/os. A maioria das crianças, se não todas, gostariam de ser como ela, ou ser sua paqueta, que tinha alguns requisitos físicos e corporais a se cumprir pois, as paquetas eram todas brancas e loiras. Quantas crianças brasileiras poderiam ser paqueta da Xuxa? Existe um documentário chamado *Cores e Botas* (2010), escrito e dirigido por Juliana Vicente, que exprime toda essa complexidade de ser uma criança negra brasileira e ter como referência na mídia o programa da Xuxa. Nesse sentido, entendemos como é importante discutir esses processos articulada com a branquitude, pois, segundo Grada Kilomba (2019):

Outro aspecto levantado nessa passagem é como o *sujeito negro* se encontra forçado a se identificar com a branquitude, porque as imagens de pessoas *negras* não são positivas. “Havia todas essas imagens terríveis de pessoas *negras* nos livros, (...) ou na televisão, nas notícias, nos jornais, basicamente em todos os lugares. Em toda a parte...” Alicia retrata o poder do colonialismo no mundo contemporâneo. Mesmo antes de uma criança ter lançado o olhar para uma pessoa *branca*, ela já foi bombardeada com a mensagem de que a *branquitude* é tanto a norma quanto superior, diz Fanon. Revistas, quadrinhos, filmes e televisão coagem a criança *negra* a se identificar com os outros *brancos*, mas não consigo mesma. A criança é forçada a criar uma relação alienada com a *negritude*, já que os heróis desses cenários são *brancos* e as personagens *negras* são personificação de fantasias *brancas*. Apenas imagens positivas e eu quero dizer imagens “positivas” e não “idealizadas”, da *negritude* criadas pelo próprio povo *negro*, na literatura e na cultura visual, podem dismantelar essa alienação. Quando pudermos, em suma, nos identificar positivamente com e entre nós mesmos e desenvolver uma autoimagem positiva. (p. 154)

Os processos de constituição estética se iniciam desde a infância, a partir das vivências das crianças com o corpo e cabelo, deste modo, a mídia, os desenhos, que fazem parte do dia a dia de muitas crianças brasileiras, principalmente com a internet, constroem uma identidade racial e uma referência de padrões estéticos eurocentrados, visto que o racismo perpassa a nossa concepção sobre a beleza, legitimando padrões eurocêtricos. A importância em valorizar a autoestima da criança negra, perpassa pela

construção positiva da estética negra como forma enaltecer o corpo negro e do cabelo crespo. A identidade negra na infância está em processo de construção e forma-se, por meio das interações sociais, por isso é importante que a criança negra, encontre na escola, na mídia, nos desenhos, elementos de identificação racial, de modo há proporcionar a valorização de sua autoestima (SOUZA et al, 2007).

O que buscamos discutir aqui, a partir do enunciado exposto de Grada Kilomba, é como não podemos falar sobre aparência, beleza, estética, sem discutir sobre branquitude e branqueamento, pois esses dois elementos juntos constroem o referencial de beleza que adotamos na mídia e que incide sobre a autoimagem da/o negra/ brasileira/o.

Existe no imaginário social deste país uma ideia de que o branqueamento (aproximar-se de características brancas, miscigenar-se para disfarçar suas características raciais) é uma questão da/o negra/o e que a/o própria/o negra/o não assume sua negritude. Esse pensamento é altamente genérico e simplista, uma vez que o branqueamento se constitui como um fenômeno muito mais profundo e que coloca a branquitude no cerne na discussão por se tratar de um problema inventado por ela.

Corroboramos com o entendimento sobre o branqueamento na sociedade brasileira definido por Maria Aparecida Silva Bento (2002) que:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.(p. 25)

Ainda segundo a autora, é preciso refletir sobre a responsabilidade das pessoas brancas nas desigualdades raciais, revertendo à problemática que culpabiliza a população negra, silenciando o branco dessas discussões. Ora, assim como discutido anteriormente neste trabalho, sobre a escravidão no Brasil, legado da colonização europeia (dos brancos), por que quando discutimos desigualdades raciais, a branquitude não está no cerne do debate? É preciso que a branquitude assuma seus privilégios e que

se coloque no centro do debate do racismo. Por isso, reiteramos a conceituação de racismo descrito por Grada Kilomba (2019), pois dialoga completamente com a discussão da branquitude. “O racismo é a supremacia branca. Outros grupos sociais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder” (p. 76).

Não estamos descartando a classe social desse debate, porém mesmo pessoas brancas e pobres também gozam do privilégio da branquitude, visto que a pobreza no Brasil tem cor, a discussão apenas com base na classe social não dá conta de entender o problema. Segundo Bento (2002, p.27), “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquitude, o que não é pouca coisa”.

Precisamos discutir sobre o legado da escravidão no Brasil e da colonialidade para entender como isso tem relação com os dados sobre pobreza, exclusão social, genocídio da população negra e encarceramento. Enquanto não olharmos para esses dados, entendendo como a raça atravessa todas essas discussões, interseccionados com a classe, orientação sexual, gênero, território, não poderemos estabelecer um diálogo que de fato se aprofunde na desigualdade racial no Brasil, e isso perpassa pela discussão do branqueamento e a responsabilidade da branquitude em assumir seus privilégios e mais do que isso, adotar uma postura, discursos e práticas que busquem a equidade racial.

A branquitude também pode ser entendida a partir de uma política oficial brasileira de o incentivo à imigração europeia e a proibição da entrada de estrangeiros da África e da Ásia, fatos que fazem parte da história brasileira e que contribuíram para a permanência dos padrões sociais hierárquicos advindos da escravidão e da colonização, infundindo a supremacia cultural europeia e branca, como modelo ideal de ser humano, anulando a presença do negro no cenário social como estratégia do Estado brasileiro, legitimando a ideia de superioridade da população branca e inferioridade da população negra (CARDOSO, 2018).

Abdias Nascimento (1978) também discute essa política de embranquecimento da população brasileira, como uma tentativa de limitar o crescimento da população negra.

Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de junho de 1890 concede que “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos.”

Em várias oportunidades no período de 1921 a 1923, a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer

entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta”. Quase no fim do seu governo ditatorial, Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto-Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”. (NASCIMENTO, 1978. p. 71)

Segundo Lilia Schwarcz (1994), estudiosos como Silvio Romero, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, entre outros, contribuíram para a disseminação de um pensamento e uma ciência de hierarquização das raças e de um projeto eugênico de depuração das raças.

Munanga (1996) apresenta Oliveira Viana, como um estudioso preocupado com o futuro étnico do Brasil e aponta o *ideal do branqueamento* para solucionar o problema da mistura das raças do país. Segundo as ideias de Oliveira Viana, o Brasil só alcançaria pureza étnica através da miscigenação, eliminando toda a diversidade e pluralidade racial existentes na origem histórica do povo brasileiro, propondo assim uma política eugenista no Brasil.

Acreditava-se que a raça negra poderia ser reduzida (branqueada) e esse ideal estava presente nos discursos científicos e ações políticas durante parte do século XIX e XX. Segundo Souza e Dinis (2018, p. 285),

Falar de branqueamento à brasileira é falar desse processo de miscigenação, dessa mistura que possibilitaria uma população mais branca. Ou seja, a miscigenação se constituía no ideal a ser perseguido para formar a nação brasileira, tirando-a da categoria negra e lançando-a o mais perto possível da branca.

Dito isto, entendemos como não podemos colocar o processo de branqueamento sofrido por boa parte da população negra como culpa das/os próprias/os negras/os. Como ter autoestima, quando ouvíamos piadas e perguntas, de como penteamos ou lavamos nossos cabelos, quando somos chamados de macacos, em que nossa cor e nossos corpos só são “aceitos” no carnaval, num processo de sexualização dos corpos negros? Quando somos a população que mais morre nesse país.

Entendendo melhor sobre branqueamento e branquitude, buscaremos articular esse debate com as infâncias e com a Educação Infantil para compreender como a branquitude se faz presente nesse espaço pedagógico. Cintia Cardoso (2018) realizou sua pesquisa de mestrado em um Núcleo Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, intitulada *Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do*

município de Florianópolis. Seu estudo contribui para pensarmos essa articulação entre infâncias, educação infantil e branquitude.

Sua investigação etnográfica, com crianças brancas de 4 e 5 anos e professoras brancas teve por objetivo compreender como a branquitude, enquanto prática de poder e configuração de uma identidade branca se expressavam nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil. Os resultados de seu estudo mostram que existe uma paridade racial como início para a consolidação e perpetuação da branquitude nas relações entre professoras brancas e crianças brancas.

Segundo ela, a paridade racial apareceu em seu estudo, funcionando como um mecanismo capaz de forjar uma identidade branca fechada aos pares. No contexto de sua pesquisa a paridade nas relações das professoras brancas com as crianças brancas e com as crianças negras, se dá a partir da cor da pele. Em suas observações percebeu como apenas as crianças brancas eram elogiadas pelas professoras, e na hora de pentear os cabelos as crianças negras, não participavam desse momento. Segundo Cardoso (2018):

Uma das expressões da branquitude é moldar a estrutura das relações, e a Paridade Racial, se manifestou nas preferências orientadas pela cor da pele. Ou seja, há uma perpetuação da vantagem/privilegio racial, aqueles herdeiros da branquitude onde as crianças brancas são preferidas pela cor da pele, e em contrapartida, todas as outras que não se enquadram no modelo padrão tem negada atenção, afeto, um elogio, um toque, um pentear nos cabelos. (p. 162)

Nesse sentido, existe, para essa autora, com base na sua investigação, um estímulo para as crianças brancas a usarem o privilegio da branquitude, reforçado cotidianamente pela instituição de ensino. Algumas crianças brancas rompem e fissuram em alguns momentos esta estrutura que o aprisionam na homogeneização, apresentado novas maneiras de lidar com as diferenças, modificando as lógicas de se constituírem enquanto crianças brancas.

Outro estudo que apresenta contribuições sobre branqueamento e branquitude na educação infantil, de Edmacy Quirina de Souza e Nilson Fernandes Dinis (2018). A autora e o autor buscaram analisar os discursos imagéticos encontrados em doze instituições de educação infantil no município de Itapetinga-BA. A pesquisa aconteceu nos anos de 2013 e 2014 e seus resultados apontam para a necessidade de se desmistificar os conceitos de raça e cor nos espaços escolares, pois estes ainda se encontram enraizados na cultura do branqueamento, na qual seus espaços são ornamentados, na sua grande maioria, com crianças com fenótipos brancos sendo que o

quadro real das escolas é composto por crianças negras. Os autores questionam se no campo das relações étnicas e raciais, quais discursos de verdades estão sendo operados sobre negritude e a branquitude e concluem que a falta de representação de crianças negras nos espaços escolares retrata uma questão de branquitude. Como a branquitude está relacionada à situação de poder e privilégio, as quais conferem para esse grupo vantagens, prestígios e estabelecem padrões normativos a serem seguidos pelo Outro, não branco. Sendo assim, a escola privilegia e reproduz de forma exata um grupo racial branco em detrimento do negro (SOUZA; DINIS, 2018).

A contribuição desses estudos nos mostra como o ideal do branqueamento pode estar presente nas instituições de Educação Infantil, atravessando as dinâmicas de socialização entre crianças brancas e negras e nas relações entre professoras brancas e crianças negras, e como os aspectos da branquitude podem estar inseridos dentro das práticas pedagógicas e nos discursos imagéticos.

2.4. Corpo e Cabelo como símbolo de resistência:

Nilma Lino Gomes (2019), nos fala sobre como as experiências da/o negra/o com o cabelo se dão antes de ir ao salão para utilizar produtos químicos. Essa relação se inicia na infância, quando principalmente as meninas, participam de rituais de manipulação do cabelo, realizado pelas mulheres adultas da casa, pela tia, mãe, irmã. “As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra, hoje, uma mulher adulta, como o penteado preferido na infância”. (p. 201)

Ainda segundo a autora, as tranças se configuram como uma técnica corporal que faz parte da história do/a negro/a desde a África, sendo seus sentidos e técnicas alterados durante o tempo. Sendo assim, falar sobre corpo e cabelo é entender como esses elementos são construídos e ganham diversos significados por estarem imersos na cultura. É também pela cultura que aprendemos a hierarquizar e classificar, como bonito, feio, cabelo liso, cabelo cacheado, cabelo crespo (GOMES, 2019).

Entendendo corpo e cabelo imersos dentro da cultura e por isso sendo modificado e alterado a partir dela, não podemos deixar de pensar a escola e a educação como também implicadas dentro dessa cultura. Como citado inicialmente, desde a infância, em casa somos ensinadas a pentear nossos cabelos, a cuidar dos nossos corpos. Esse processo é cultural e coletivo. Como estamos num país imerso numa cultura de referência eurocêntrica e ocidental, que ainda não descolonizou seus pensamentos, a

cultura que elegemos como bonita é a branca e a feia, geralmente, está associada ao negro, à África.

Isso é importante para afirmamos que não estamos entendendo corpo e cabelo apenas como características biológicas, mas inseridos e pensados dentro de uma cultura. Por isso, entendemos, assim como a autora supracitada nesse trabalho, que estamos pensando corpo, cabelo e identidade negra, construída culturalmente e historicamente. E para nos lembrar de que a cultura do nosso país utiliza, o cabelo e a cor da pele para classificar quem é branco e negro no Brasil. Segundo Teodoro (2020), a identidades das crianças, em processo de construção, a partir de seus corpos brancos ou negros, já foi assimilada pelo sistema racista que se alimenta de *corpos racializado*, definindo desde muito pequenas seus lugares na sociedade.

Por isso, quando assumimos nossos cabelos crespos e nossa negritude geramos incômodo na branquitude brasileira que, apegados ao branqueamento que eles instituíram, se incomoda quando nos desfazemos dessas amarras criadas por ela. Desse modo, quando assumimos nossos cabelos crespos, nosso corpo negro, nossa ancestralidade, nos tornamos negras/os¹⁵.

Para isso é necessário que também nos voltemos à África. Neste sentido, a tentativa de realizar essa pesquisa é porque estou pensando nela como um processo coletivo de negras e negros, pela nossa capacidade de sermos indivíduos e coletividade ancoradas/os na busca de nossas raízes e ancestralidade. Como apresentado durante todo esse capítulo, como estamos imersos numa cultura que tem como referência estética o branco e que as representações que temos na mídia ainda não reconhecem a cultura negra de forma positiva, o branqueamento contribui para esse distanciamento das referências negras e africanas. Por isso concordamos com Gomes (2019), que de fato precisamos buscar esses referenciais de beleza em África.

Por outro lado, essa necessidade de busca de referências ancestrais africanas coloca-nos diante de uma séria constatação: após anos de abolição, o negro e a negra brasileiros continuam estrangeiros na sua própria terra. Por mais que já tenhamos construído experiências culturais tipicamente brasileiras, elas não são suficientes para a construção da nossa identidade conquanto grupo étnico/racial. Precisamos nos reportar à África, como raiz da nossa identidade. Tudo isso nos coloca por terra a tão propalada identidade nacional e a democracia racial. Pensar o povo brasileiro não é pensar somente a existência da miscigenação e da diversidade cultural. É construir

¹⁵ Para Neusa Santos Souza (1983, p. 17/18 “Saber-se negra (*negro*) é viver a experiência de ter sido massacrado sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelidas a experiências alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”. (grifos nossos)

estratégias de reversão do quadro das desigualdades sociais e raciais em que os sujeitos considerados “diferentes” se encontram. E isso inclui atuar sobre os mais diversos setores da vida social: políticos, culturais, econômicos, educacionais e... estéticos (GOMES, 2019. p. 293).

CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES PARA DESCOLONIZAR E AFROCENTRAR A EDUCAÇÃO

A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado.

(Frantz Fanon)

Pretendemos neste capítulo apresentar uma discussão onde o fazer pedagógico tenha como perspectiva visibilizar as diferenças, compreendendo a educação infantil como um espaço privilegiado dos encontros de culturas e saberes. Questionarmo-nos e problematizarmos qual é o nosso objetivo e propósito para educar as crianças? E também que movimento estamos fazendo para nos reeducar enquanto professoras/es? Quais são as nossas referências teóricas, éticas e pedagógicas? Como as narrativas produzidas na escola atravessam as crianças, particularmente as crianças negras? Como a escola tem produzido as experiências e memórias educativas para as crianças, e especificamente para a criança negra? Tentaremos responder esses tensionamentos a partir dos subtópicos apresentados, a seguir, buscando oferecer visibilidade às narrativas pretas para pensar caminhos a partir da Pedagogia Decolonial e da Educação Afrocentrada, possibilidades de enegrecer a educação.

3.1. Socialização da Criança Negra na Educação Infantil:

Como apresentado, no primeiro capítulo deste projeto, há uma invisibilização das crianças negras dentro dos estudos das infâncias e historicamente foi negado aos negros/os (inclusive às crianças negras) o direito à educação. Diante de todo o cenário apresentado neste trabalho, da difícil condição que nós, pessoas negras, estamos submetidas/os dentro da sociedade brasileira, por seu passado escravista e pela colonialidade ainda presente em nossa história, neste tópico focalizaremos em estudos que apresentam como se dá a socialização das crianças negras inseridas no espaço escolar, como creches e escolas.

Um dos nossos primeiros questionamentos é se a socialização das crianças negras é a mesma vivenciada pelas crianças brancas e entender como a escola e a creche

discutem ou compreendem a diferença em seu cotidiano a partir de alguns estudos importantes sobre educação infantil e educação para as relações étnico-raciais, trazendo algumas/alguns autoras/es que debatem o processo de socialização da criança negra na escola e na educação infantil, e como o racismo incide sobre as crianças, através das relações afetivas e corporais entre crianças/crianças, adultos/crianças e nas brincadeiras.

Entendemos também como importante analisar a importância/influência do processo de escolarização para as construções sociais e culturais das crianças, posto que diversos autores já evidenciaram o impacto da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais. Entendemos que a escola é um ambiente que está perpassado não apenas por conteúdos/saberes curriculares, mas é também um espaço que carrega crenças, valores e preconceitos. A escola (quando mencionamos a escola entendem-se também creches e pré-escolas) não apenas, é um reflexo que (re)produz o racismo e a discriminação racial que permeiam a sociedade; ela também o produz. Segundo Santos e Rossetto (2018), pode-se perceber na escola uma (re)produção da discriminação racial onde “a criança pequena, negra ou não negra, quando chega ao sistema escolar, fica exposta à racialização e conseqüentemente à sua produção e reprodução”(SANTOS; ROSSETTO, 2018. p. 160).

Eliane Cavalleiro (1998) realizou uma pesquisa intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*, onde buscou compreender a socialização das crianças negras, no que tange às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. Nesta pesquisa ela percebeu que a existência de preconceito e discriminação racial dentro da escola, contribui para que as experiências das crianças negras sejam atravessadas pela incerteza de ser aceita por parte das/os professoras/es. A pesquisa revelou que as crianças, além de perceberem diferenças étnicas entre si, também percebiam as diferenças de tratamentos destinadas a elas (crianças negras) pelos adultos daquele espaço. Essas experiências levam a criança negra a constituir sua autoimagem de forma negativa e não contribui para o fortalecimento de sua identidade. Além de impactar nas crianças brancas uma compreensão, irreal, de sua superioridade racial e o entendimento da inferioridade dos indivíduos negros, também irreal.

Ela também apresenta em seu estudo um silêncio por parte das/os professoras/es em situações de discriminações sofridas pelas crianças negras. De acordo com a autora, o silêncio do professor/a facilita a repetição dessas situações, reforçando e legitimando atitudes discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar. “O silêncio escolar

grita inferioridade, desrespeito e desprezo” (CAVALLEIRO, 1998. p.203). E acrescenta:

O silêncio da escola sobre a questão étnica tem permitido que seja ensinada a todas as crianças uma falsa superioridade branca - em beleza, cultura, inteligência e poder. Para as crianças negras, a escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecê-las positivamente no cotidiano escolar, o que concorre, significativamente, para o seu afastamento do quadro educacional. (p.206)

Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010) realizaram um estudo onde buscaram analisar as práticas educativas que ocorriam na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. Neste estudo, as autoras baseadas em outros trabalhos que discutem a temática racial com crianças, compreendem como a questão racial é um aspecto que está presente no contexto escolar e acaba se tornando um elemento curricular, mesmo que as/os professoras/es não tenham dimensão da sua ocorrência. E que as crianças negras vivenciam na escola processos de subjetivação de maneira subalternizada e inferiorizada.

As autoras entendem que os processos de subjetivação vivenciados pelas crianças levam-nas a concepções já enraizadas no imaginário e realidade social sobre o branco e o negro, e, por consequência, as positivities e negatividades atribuídas a um e ao outro grupo racial. Portanto as crianças negras acabam assumindo visões negativas sobre seu corpo e sua identidade. Para as autoras, esse processo pode ser favorecido pela escola a partir das concepções e valores das/os profissionais envolvidas/os com as crianças, e também pelas ideias propagadas pela mídia que acabam por fortalecer a branquitude, por um lado, e que a estigmatizar negativamente o negro, por outro (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

As autoras mencionadas anteriormente, ainda nesse texto, realizaram uma investigação, numa instituição de educação infantil, com o objetivo de analisar como a questão racial aparece num espaço de acolhimento de crianças pequenas e apresentam a necessidade das/dos educadoras/es possuírem um saber específico para tratar a questão racial no ambiente escolar.

O estudo de caso realizado pelas autoras envolveu a análise das práticas pedagógicas que ocorrem na creche, com foco para a criança negra, investigando as maneiras como elas revelam e produzem a questão racial. As questões raciais apareceram nas práticas pedagógicas ocorridas nas creches em situações que demonstravam determinado carinho e afeto (que as autoras vão nomear de

“paparicação”) por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, excluídas desses gestos. Elas elencam as situações em que as crianças foram excluídas e que recebem o que elas chamam de “carinho diferenciado¹⁶”. Ganhar ou não o colo da professora são situações que ocorreram diversas vezes (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

As crianças preferidas pelas professoras eram nomeadas de “princesas” ou “filhas” e constantemente eram elogiadas. Os beijos também não eram dados a todas/os. A análise feita pelas autoras demonstram que:

O corpo negro tende a ser rejeitado segundo a norma de noção do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido.

Um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a professora, devido o seu peso, e também considerado como causa de problema na coluna.

Um corpo negro suado tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de tocar, no qual “um” lança de si odores e vapores que acabam fazendo do outro também “um”, a partir da umidade que passa para os dois corpos, como se contaminasse o outro com o que se tem de mais particular, no caso do negro sua negritude.

Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história. Toda a sala tinha um “furacão negro” (p. 219 – 221).

Os trechos apresentados são importantes a fim de entendermos como as práticas pedagógicas (em sua maioria) reproduzem constantemente a lógica hegemônica e estrutural da sociedade brasileira racista e discriminatória. Como afirmam as autoras, “o racismo na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010. p. 222).

Eduarda Gaudio e Eloisa Rocha (2013) buscaram investigar as relações sociais entre crianças e adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição da Educação Infantil da Rede Municipal de São José. As crianças que participaram da pesquisa tinham entre quatro e cinco anos de idade. As autoras inicialmente, perceberam aspectos no que diz respeito às dualidades em torno da dimensão corporal existente na faixa etária pesquisada. Categorias como menina/menino, feio/bonito, preto/branco

¹⁶ Preciso fazer uma ressalva sobre como as autoras nomeiam a exclusão sofrida pelas crianças negras, por isso coloquei o termo “carinho diferenciado” entre aspas, pois não acho que situações de exclusão, quando as crianças negras são preteridas para receber carinho e afeto, sejam apenas denominadas de recebimento de carinho diferenciado, o que as autoras chamam de carinho diferenciado eu prefiro chamar pelo nome, de exclusão.

eram determinantes nos relacionamentos entre as crianças. A dimensão corporal era utilizada pelas crianças para expressar seus saberes sobre o mundo.

As autoras também perceberam na sua investigação, que uma das características que as crianças utilizaram nas suas interações, diz respeito às ideias de corpo magro e branco, pautadas no padrão de beleza hegemônico. Uma das crianças que participaram da pesquisa, em conversa com a pesquisadora, menciona o desejo de tornar-se branca através da ingestão do alimento. No imaginário da criança, o ato de comer integralmente a refeição provocaria uma mudança na cor de sua pele, tornando-se branca.

A preocupação com o cabelo aparece na pesquisa supracitada, pois foi um elemento que marcou as relações entre as crianças do grupo investigado. Algumas crianças sentiam-se preocupadas em cuidar dos seus cabelos, querendo modificá-los. Desse modo, as autoras identificaram que as crianças do grupo pesquisado utilizavam visões e concepções estereotipadas que integram a realidade na qual estão inseridas, reproduzindo ao seu modo preconceitos historicamente construídos (GAUDIO; ROCHA, 2013).

Nanci Helena Franco e Fernando Ferreira (2017) analisaram a importância da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil, a partir de dados coletados em Salvador (Brasil), fazendo um contraponto com outra experiência de pesquisa dos autores em Braga (Portugal). Os resultados apontados pelos autores evidenciam que as crianças são conscientes da diversidade racial, ou seja, conseguem identificar racialmente a si e ao outro e fazem hierarquizações a partir do pertencimento étnico-racial.

Os apelidos (depreciativos ao negro) fazem parte dos cotidianos escolares nas instituições pesquisadas. E assim como nas outras pesquisas aqui mencionadas, os autores também entenderam que existe um silenciamento por parte das/os professoras/es frente a situações de discriminação racial. Também há relatos de professoras/es que não veem necessidade da discussão racial nessa etapa da educação, pautado no discurso de que “somos todos iguais” e que por isso todos são tratados da mesma forma.

Destacamos também o estudo realizado por Rosa Chaves e Waldete Oliveira (2018), que buscou discutir o empoderamento das identidades infantis negras a partir da desconstrução dos estereótipos de beleza, considerando o cabelo crespo, a pele negra e as culturas infantis, numa creche da Rede Municipal de São Paulo. As autoras apresentam em seu estudo uma cena que elas analisaram e denominaram de *Os cabelos bonitos de Alana*. Elas relatam uma cena que aconteceu na creche quando a criança

Alana se aconchega no colo da pesquisadora chorando porque “O Jefferson falou que meu cabelo é feio, é ruim” (p. 182).

As autoras também observaram que no momento de pentear os cabelos na creche, as crianças de cabelos crespos sempre eram as últimas a terem seu cabelo penteado. Também foi notado um silenciamento por parte das professoras quando ocorriam situações de xingamentos de cunho racial.

É importante pontuar que os estudos aqui mencionados, foram trazidos com o objetivo de escurecer e visibilizar os diversos dados sobre a difícil experiência (pelo menos para maioria) das crianças negras na educação infantil. Entendemos que as/os educadoras/es não são os principais responsáveis por essas situações. Contudo, não podemos não nos implicar dentro das demandas e responsabilidade ética que é ser/estar professor/a. Existe uma discussão sobre a formação do/a professor/a que pontuaremos no capítulo seguinte que pensamos ser um caminho, dentre outros¹⁷, para se resolver a problemática do silenciamento por parte destes/as profissionais frente a situações de discriminação e racismo. Discutir e entender como o racismo se estrutura na nossa sociedade é um primeiro caminho. Entender que o racismo se manifesta de diferentes formas e se atualiza constantemente é fundamental para quem realmente está engajada/o na luta antirracista. Repensar privilégios e, além de tudo não se calar diante de atitudes e expressões racistas é extremamente importante no combate ao racismo, pois o silêncio legítima e fortalece o racismo na escola. Segundo Gomes (2003, p. 181):

O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um *desafio*, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente.

Assim como podemos reproduzir e produzir situações de violência racial e de discriminação também podemos/devemos refletir sobre elas, e é esse exercício que estamos convocando a ser realizado. Não podemos ainda utilizar a dimensão de que somos todos iguais enquanto humanidade, somos diferentes, e visibilizar a diferença é o

¹⁷ Gomes (2009, p. 41) afirma que também “implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade étnico-racial”. E para este processo é necessário o diálogo com a sociedade civil e com o movimento negro.

primeiro passo para entendermos as desigualdades e negações de direitos presentes na sociedade brasileira.

Dizendo de outra maneira, as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo. (GONÇALVES e SILVA, 2015. p. 169)

Um dos motivos para a escolha da educação infantil como um espaço de aprendizado intelectual que me convida/encanta enquanto pesquisadora foi por entender e pensar a infância como lugar também, mas não apenas disso, do encantamento, da criatividade, da curiosidade. A educação infantil se configura, então, como o lugar privilegiado (em detrimento das outras modalidades de ensino) do afeto, do colo, da acolhida destes pequenos corpos em suas mais diversas possibilidades. Porém, nem todas as crianças negras experienciam esse espaço com a configuração afetuosa e acolhedora mencionada anteriormente. Infelizmente, na maioria das vezes¹⁸ é na educação infantil que a criança negra vivencia a primeira violência e discriminação racial. Como nos mostram os estudos citados anteriormente, às crianças negras são negligenciados carinhos e afetos, sendo mais preteridas pelas/os educadoras/es. Segundo Bento e Dias (2012, p. 9),

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

As narrativas apresentadas pelas crianças negras ainda são atravessadas por dores. O que queremos propor e discutir é que precisamos repensar a escola e a vivência de crianças negras dentro deste ambiente, tendo em vista que, os dados apresentados pelas diversas pesquisas sobre infâncias negras e educação infantil evidencia a marca da violência racial nas experiências infantis.

Vale ressaltar que, a despeito das críticas aqui realizadas sobre a socialização de crianças negras em creches e escolas, entendemos a educação como um direito garantido por lei e lutamos pela garantia efetiva do mesmo. A crítica é construída de modo que possamos repensar o espaço escolar e entendê-lo também como um ambiente atravessado por violências não apenas raciais. Não podemos invisibilizar as narrativas

¹⁸ Essa violência também surge no ambiente familiar.

de violências sofridas pelas crianças negras, pois a escola é esse lócus social que reflete, cria e reproduz a violência e o racismo estruturado na sociedade.

Acreditamos numa educação que leve em consideração os diversos marcadores que perpassam a experiência de ser criança, que inclua a discussão da diferença de modo a contribuir para o diálogo e o fortalecimento identitário das crianças, para que de fato possamos pensar numa descolonização dos corpos e das mentes.

Aproximarmo-nos de uma discussão, para pensar a Educação Infantil também como um espaço para a desconstrução dos preconceitos e discriminações, no qual a construção de uma identidade positiva e da valorização da cultura negra também possam fazer parte do currículo escolar e, mais do que isso, dos discursos vivenciados na escola, tão significativos quanto os conteúdos abordados na sala de aula, posto que essa modalidade de ensino tem essa especificidade de estar no início das diversas experiências e de sociabilidade infantil. Entendendo que a educação infantil é o espaço da socialização, esse espaço torna-se um local privilegiado para uma educação antirracista.

Defendo neste trabalho um reposicionamento crítico em relação à educação (e isso também inclui a educação infantil, mas não apenas ela). É necessário questionar os modelos hegemônicos e homogeneizantes pensados e reproduzidos pela educação de modo geral. Ou seja, é preciso também que a educação pense no racismo como uma questão estrutural da sociedade brasileira e que a escola, creches, CMEIs, são espaços que devem repensar suas práticas e fazeres. Reinventar-se, pensar outros caminhos e potencializar, ouvir outros saberes, outras formas de ser e pensar o mundo são ações que contribuem para desenvolver uma educação antirracista. Existe um provérbio africano que diz *é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança*. Para que possamos compreender que uma educação antirracista e comprometida com equidade racial, a família, a escola e a sociedade precisam estar engajadas com esse objetivo.

Outro apontamento necessário é pensar a discussão racial na educação não pelo viés da inclusão e da tolerância com a diferença, não partimos desta dimensão, pois acreditamos que a mesma não sustenta soluções para a problemática do racismo estrutural; estamos nos referindo à desigualdade racial e afirmando que precisamos pensar a luta antirracista como um projeto político. Em outras palavras, não basta apenas pensarmos a discussão racial pontualmente, apenas no dia 20 de novembro (Dia nacional da consciência negra) ou até em maio (13 de maio), dia da “falsa abolição”. É preciso reconhecer que a luta antirracista exige um empreendimento diário e cotidiano

de visibilidade à história e cultura negra. Afinal de contas, nós pessoas negras, somos negras/os o ano todo. É preciso mudar o olhar e a lente, olhar a partir de outras cosmovisões, entre elas a cosmovisão africana, a partir de África, de onde nossas/os ancestrais foram sequestradas/os.

3.2. Educação Infantil para as Relações Étnico-raciais:

Pretendemos nesse tópico trazer as discussões dos documentos oficiais com a temática da educação para as relações étnico-raciais, como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 10.639/2003 e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Entendemos a importância dessas leis e documentos que estabeleçam obrigações e diretrizes para a educação para as relações étnico-raciais, como importantes mecanismos que asseguram a discussão global sobre a temática na educação. Apesar de entendermos que o respaldo legal não garante esta discussão nos espaços de educação formal, a reflexão aqui desenvolvida será pautada na relevância destes documentos no pensar sobre a ERER.

Antes de trazermos os documentos, é interessante que apresentemos conceitualmente o racismo, o preconceito e a discriminação racial, três termos que já foram trazidos nesse trabalho, principalmente no tópico anterior, mas que não foram devidamente discutidos do ponto de vista conceitual, mas que é importante para entender como tais práticas se manifestam na sociedade e conseqüentemente nas escolas e creches de modo a compreender porque reiteradamente afirmamos que o racismo é estrutural na sociedade brasileira. Trazemos a conceituação discutida por Silvio Almeida (2019 p. 32-34). Segundo ele:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e infiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

[...] O racismo - que se materializa como discriminação racial - é definido por seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas e um

processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Ainda segundo Almeida (2019), no debate sobre a questão racial encontramos diversas definições do racismo. Com o intuito de didaticamente apresentar os contornos fundamentais do debate, o autor classificou em três concepções o racismo, que trataremos brevemente aqui, a fim de melhor compreendermos a problemática do racismo, quais sejam: a concepção *individualista*, a *institucional* e a *estrutural*. Na *concepção individualista*, o racismo é entendido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Entende-se, nesta categoria, que não existem sociedades ou instituições racistas, mas apenas indivíduos. O autor faz uma ressalva, apontando que o racismo deve responsabilizar individualmente as pessoas que o praticam. No entanto, para o mesmo, a concepção individualista é frágil e limitada. A *concepção institucional* é um importante avanço teórico para a discussão racial, pois compreende que os conflitos raciais também fazem parte das instituições, nesse sentido a desigualdade racial não acontece apenas pela ação isolada de indivíduos ou grupos racistas, mas porque a desigualdade racial é uma característica da sociedade. O que se pode entender por essa perspectiva é que o racismo se constitui como dominação. Neste sentido, o domínio se estabelece nos parâmetros discriminatórios baseados na raça, que mantêm a hegemonia do grupo racial no poder (ALMEIDA, 2019).

A *concepção estrutural*, por sua vez, demonstra que o racismo vai além da ação individual. As instituições são materializações de uma estrutura social, ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47). Essa concepção é importante para entender que o racismo faz parte da ordem social e é reproduzido pelas instituições, sendo, portanto, resultado da própria estrutura social. Ainda para Almeida (2019, p. 50-52),

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

[...] Pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário; entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou

responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo.

A partir dessa compreensão, procedemos numa articulação sobre a educação infantil e a discussão de como os documentos oficiais vêm apresentando a problemática do racismo, e como se caracterizam por instrumentos importantes na valorização da diversidade étnico-racial, no sentido da construção de uma sociedade e educação igualitária.

A Educação Infantil no Brasil passou a ser responsabilidade do Estado no final da década de 1980, a partir da Constituição Federal, sendo considerada a primeira etapa da Educação básica a partir de 1996 em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com essas conquistas, compreendemos que todas as crianças, independentemente de seu grupo étnico-racial ou social têm direito à educação. Porém, Trinidad (2012) apresenta um estudo realizado pelo Observatório da Equidade Social em 2009, segundo o qual há uma grande desigualdade, em todo o território nacional, no que tange a frequência entre crianças brancas e crianças negras na creche e na educação infantil. Os resultados demonstraram que as crianças negras frequentavam menos creches e pré-escolas do que crianças brancas.

Ainda segundo Cristina Trinidad (2012), no Brasil, em âmbito macro, principalmente a partir da década de 1980, pesquisas realizadas na educação evidenciaram que o cuidado e a educação oferecidos às crianças pequenas eram desiguais e essas desigualdades estavam relacionadas aos seus respectivos pertencimentos étnico-raciais. Os dados e pesquisas apresentados nesse tópico e no tópico anterior mostram que a educação infantil não se constitui como um espaço que cumpre seu papel estabelecido em lei, qual seja, de ofertar educação de qualidade e de condições igualitárias as crianças.

O discurso da diversidade estabelecido por lei deve se cumprir efetivamente nas creches e escolas. As pesquisas que destacamos nesse capítulo, mostram uma realidade que não pode mais ser invisibilizada e silenciada. Em 2003 foi promulgada a Lei Federal de número 10.639¹⁹, alterando a Lei 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo a obrigatoriedade do ensino de

¹⁹ Gostaríamos de mencionar aqui também a Lei 11. 645/08 modificada pela Lei nº 10.639/03 estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e indígena. Apesar deste trabalho a referida lei não ser objeto de estudo e aprofundamento, gostaríamos de visibilizar essa alteração da Lei nº 10.639/03, a partir das lutas e reivindicações dos povos indígenas e que é um marco importante para pensarmos também uma educação pluriversal.

história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Trata-se de um dispositivo legal caracterizado como uma das maiores conquistas do movimento negro, de extrema importância para a educação das relações étnico-raciais, pois contribui para que a escola pública e privada, a educação básica de modo geral, possa realizar uma revisão de posturas, atitudes, valores, currículos em relação ao tratamento da diversidade étnico-racial (MOURA, 2014).

Além desse marco legal importantíssimo para pensar uma educação para equidade racial, outros documentos, que reiteram e reforçam a referida lei, foram sendo elaborados, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), documento elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de ampliar o debate sobre a discussão racial na educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) também asseguram e mencionam a “Proposta Pedagógica e Diversidade”, onde estabelece que as propostas pedagógicas das instituições de Educação infantil devem promover condições para o trabalho coletivo e devem assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (p. 21).

Como um Centro Municipal de Educação Infantil do Recife foi o local de realização desta investigação buscamos entender qual a concepção da rede municipal de educação infantil do Recife sobre questões relacionadas à diversidade e diferença racial e como compreendem a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, a partir da política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015)²⁰.

Neste documento, há um tópico sobre educação infantil e a educação das relações étnico-raciais. O referido documento ressalta a importância de se trabalhar com a temática das relações étnico-racial desde a educação infantil. Também apresenta a discussão sobre o silenciamento da temática nas escolas pelos discursos que recorrem ao mito da *democracia racial* em nosso país. Esse documento representa um respaldo legal oferecido pela Prefeitura do Recife de que seu currículo deve discutir a temática das

²⁰ No ano de 2021 a prefeitura Recife elaborou outra política de ensino, nesse documento a discussão da educação para as relações étnico-raciais é apresentada como direito e objetivo de aprendizagem, sem o debate mais aprofundado sobre a temática presente no documento anterior. Nesta nova política a discussão tem por foco a BNCC que como bem sabemos pelas proposições feitas neste capítulo, minimizou de seu conteúdo a discussão étnico-racial, iremos no capítulo 5 deste trabalho trazer mais alguns pontos presentes nessa nova política de ensino.

relações étnico-raciais ao defender que “os espaços frequentados pelas crianças pequenas são espaços privilegiados para combater toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo” (RECIFE, 2015. p.90).

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) não menciona em seu texto a discussão da educação para as relações étnico-raciais. Traz uma noção bastante generalizada sobre a discussão da diversidade, não especificando em seu texto qual diversidade deve ser trabalhada em sala de aula. Segundo Carth (s.d) quando se expressa a palavra diversidade destituída de um contexto, o termo isolado pode-se associar a uma variedade de interpretações, como a diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade sexual, diversidade econômica, entre outras. “Diversidade por si só não pode ser entendido como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo” (CARTH, s.d. p. 7). Com todos os documentos normativos aqui apresentados, como respaldo para que esse diálogo e postura sejam incluídos em todas as modalidades da educação, inclusive da educação infantil, percebemos como a atual política brasileira, ao generificar o termo diversidade invisibiliza as discussões raciais em seus documentos oficiais, visto que a BNCC se configura como um documento normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que alunas e alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

Nos últimos dezoito anos desde a implementação da Lei nº 10.639/2003, muitos avanços foram realizados, e políticas públicas da educação passaram a enfatizar as questões étnico-raciais em decorrência da lei. Porém, segundo Heldina Fagundes e Berta Cardoso (2019), diversas entidades na área da educação denunciam que a questão das relações raciais foi negligenciada pelos documentos, inclusive pela BNCC. Ainda segundo as autoras “houve um reducionismo da questão das relações raciais, e esta é uma das fragilidades da BNCC em todas as etapas da Educação Básica” (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 66). Esse apagamento e reducionismo na Base Nacional Comum Curricular surgem como um desafio de efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Patrícia Simões e Fernanda Lima (2018) realizaram uma análise nas três versões dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016 e 2017) com foco nas noções de diversidade, diferença, raça/etnia. Na terceira versão da BNCC, as autoras apontam que o termo “diversidade” é apresentado apenas para apontar a diversidade cultural sem especificar à qual diversidade está se referindo, de gênero, étnica ou religiosa. As autoras também avaliaram a seção da BNCC da educação infantil. Segundo elas, na terceira versão, os termos relacionados à raça/etnia não aparecem

nenhuma vez no texto, enquanto que na versão anterior os termos relacionados à raça/etnia apareciam oito vezes. Os resultados das análises produzidas apontam para um retrocesso presente na última versão da BNCC (versão definitiva) com a retirada da discussão da diversidade e diferença, presente nas versões anteriores. Para as autoras, é necessário pensar um currículo nacional comum que dialogue com as discussões da pluralidade cultural, em todos os níveis de ensino, especialmente na educação infantil, ambiente no qual as crianças estão construindo sua identidade e pertencimento social e cultural.

Como pudermos ver pelos documentos aqui apresentados, existe um abundante aparato legal para subsidiar as práticas pedagógicas nas escolas a partir de uma educação para as relações étnico-raciais, apesar da ausência de discussão na BNCC. Entendemos a importância da Lei nº 10.639/2003 e sua participação dentro do campo das políticas de ação afirmativas, contribuindo para a eliminação das desigualdades raciais existentes no Brasil. No entanto, também compreendemos que ainda há muito o que fazer para sua real efetivação, sendo de crucial importância uma formação para debater a temática na escola de modo que as determinações da lei possam ser operacionalizadas. Sem a lei, existia (e ainda existe) uma narrativa histórica apresentada dentro das escolas brasileiras de negação ao passado africano e afro-brasileiro. Com a efetivação real da lei, esperamos que esse apagamento histórico seja superado.

3.3. Caminhos para uma Pedagogia Decolonial e uma Educação Afrocentrada:

Compreendido que a discussão racial é urgente na escola, creches e CMEIs, nossa questão é pensar, neste tópico, em como esse debate deve ser apresentada às crianças. Entendendo que o racismo é um assunto extremamente sério e complexo dentro da sociedade brasileira e que, segundo Almeida (2019), o racismo institui um complexo imaginário social que é reforçado a todo o momento pela mídia, pela indústria cultural e também pelo sistema educacional.

A escola reforça cotidianamente as percepções produzidas sobre a/o negra/o ao apresentar um mundo em que a população negra não tem contribuições importantes para a história, arte, literatura, ciência etc. Exemplo disso é quando a escola comemora o dia 13 de maio, colocando pessoas brancas (no caso da princesa branca) como responsáveis e bondosos/as por libertarem as/os negras/os da escravidão, sem apresentar a contra narrativa de que as/os negras/os escravizadas/os não esperavam por essa libertação, pelo contrário, a resistência do povo negro foi (e ainda é) diária para ver todas/os negros/as

livres²¹, esse é apenas um exemplo de um aspecto histórico em que a escola insiste em narrar por uma perspectiva branca e que reforça a condição subalternizada da/o negra/o, infelizmente a escola ainda (re)produz diversas narrativas, como esta, que contribuem para essa subalternização.

Uma narrativa relevante é apresentar, por exemplo, como os quilombos são importantes para entender o processo de resistência negra, assim como as diversas revoltas significativas para o povo negro (Revolta dos Malês, Revolta da chibata, entre outras), temos a intelectual negra Beatriz Nascimento que pesquisou, produziu e se dedicou por bastante tempo ao tema dos quilombos brasileiros. Contar a história da República dos Palmares, que Abdias Nascimento vai afirmar ser o verdadeiro estado africano (NASCIMENTO, 1978) o primeiro estado livre das Américas criado por mulheres e homens negros/os que resistiram à escravidão, a fim de organizar uma sociedade livre e igualitária e que segundo Beatriz Nascimento os quilombos e especialmente Palmares, poderiam ser considerados um projeto de nação que tem como protagonistas as/os negros/as (RATTS, 2006). Mas não são essas histórias que nos contam na escola. Nosso desejo é que possamos nos inspirar, nas/os intelectuais negros/os para contar a nossa verdadeira história, a história não contada pelo ocidente.

Diante desse cenário, a importância deste tópico reside no fato de entendermos o racismo e a discussão racial como um assunto para se apresentar e discutir com crianças pequenas, mas compreendemos que a mesma não pode ser apresentada pela escola a partir da perspectiva eurocêntrica. Também precisamos estar atentas/os para que outras narrativas, sobretudo a dos povos originários e do povo negro, não sejam apresentadas

²¹ Segundo Elisiane Santos e Ludmila Reis Brito Lopes, em seu texto escrito para o portal Geledés “É desrespeitoso com a luta histórica dos movimentos negros e incompatível com os princípios constitucionais de igualdade e não discriminação a celebração da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel no dia 13 de maio. Tal medida aboliu oficialmente a escravidão no Brasil, quando grande parte da população negra não se mantinha mais nos cativerios, por força da luta e resistência dos movimentos negros nos quilombos, nas irmandades, nas rebeliões como a Revolta dos Malês, bem como em razão das pressões internacionais, tendo sido o Brasil o último país da América a fazê-lo. A Princesa Isabel, assim, somente cumpriu o papel de formalizar a libertação já insustentável no cenário nacional e internacional à época. Contudo, a libertação foi realizada sem qualquer política de emprego e educação à população negra, o que resultou na estrutura desigual e perversa que historicamente pautou a sociedade brasileira, relegando aos negros e negras, que construíram o país, o lugar da opressão, da discriminação, da pobreza, do trabalho precário, da criminalização, impondo esforços sobre-humanos às gerações que se seguiram, para reverter a situação de exclusão social que lhes foi imposta pelo Estado racista. É importante destacar que além de não terem sido assegurados postos de trabalho formais, perpetuando-se a exploração do trabalho nas fazendas e nos serviços domésticos, em condições precárias, não houve medida reparatória até hoje em relação aos três séculos e meio de escravidão, mediante reconhecimento de terras ou pagamento de valores indenizatórios à população negra”.

na escola de forma folclorizada e reduzidas apenas à escravidão. Almeida (2019) nos fala que outra consequência do tratamento estrutural do racismo é rejeitar o sistema de ideias orientadas e produzidas pelos grupos subalternizados. Neste sentido, o folclore, as piadas, os misticismos se constituem como veículos de propagação do racismo, segundo autor, “pois é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social” (ALMEIDA, 2019. p, 69).

É comum ouvir de alguns gestores/as e professores/as a afirmação de discussões da temática racial com as crianças em suas práticas pedagógicas. Porém, muitas vezes o que estes/as profissionais dizem estar pautando se trata apenas de um reforço do imaginário social do negro subalternizado. Desta forma, é preciso refletir sobre que tipo de material didático está sendo trabalhado na sala de aula, bem como refletir sobre que literatura estamos acionando enquanto educador/a.²² Questões importantes devem surgir, tais como: o livro que leio para as/os meninas/os reforçam estereótipos ou fortalece a identidade racial das crianças? As únicas pessoas negras que apresento para as crianças são na condição de escravizada/o? É importante entender que a escravização fez parte da nossa história coletiva e que a escola questione se a história da/o negra/o no Brasil deve começar pela escravidão. Quando discuto a questão racial, só apresento aspectos da cultura popular do povo negro, como a dança e capoeira? Esses elementos são muito importantes, mas se apresentarmos apenas por esse caminho corremos um grande risco de folclorização. Segundo Renato Nogueira (2017, p. 403), “a “cultura afro” não pode ser identificada como um conjunto de artefatos (agogô, cuíca, pandeiro, etc.) e patrimônios imateriais (capoeira, samba, candomblé, etc) enquanto a cultura eurocêntrica seria todo o “resto”.

Precisamos pensar uma educação étnico-racial, a partir da produção intelectual negra. Precisamos ler, estudar, compreender o mundo, a partir de autoras/es negras/os! Compreender os saberes do povo negro e africanos como saberes clássicos, científicos e não apenas como saberes culturais. Antes mesmo de pensar o conteúdo que será discutido em sala, devemos observar se no espaço em que as crianças circulam - salas, pátio, corredores - há pessoas negras. As crianças lidam com referências negras na escola? Apresentar para as crianças pessoas como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Tereza de Benguela,

²² A Ana Célia da Silva tem um trabalho de referência chamado: A representação social do negro no livro didático: o que mudou? E por que mudou? - Salvador: EDUFBA, 2011. Tal publicação buscou investigar a representação do negro em livros didáticos, as transformações que ocorreram e os fatores determinantes dessas mudanças.

Maria Felipa, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, entre tantas/os outras/os. Precisamos criar projeções para as crianças negras se verem e se perceberem representadas na escola. Estas projeções são importantes para a criação de uma autoestima positiva, pois sabemos que ser branco e ser negro são, na verdade, uma construção social (ALMEIDA, 2019). Como já dito anteriormente neste trabalho, estamos compreendendo raça a partir de uma construção histórica e política. Segundo Gomes (2019a) é importante pensarmos que:

Nesse caso, cabem as perguntas: teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de “clássicos” e que compõe o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação de mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial? (p. 232)

Se quisermos de fato instituir uma educação para equidade racial precisamos e devemos visibilizar as produções pretas, as narrativas negras. O racismo nos faz entender que apenas pessoas brancas produzem conhecimento, constituindo, assim, a marca do epistemicídio e do *apartheid* epistemológico, proposto por Renato Nogueira (2017), uma lógica que classifica quais são os conhecimentos adequados e quais devem ser invalidados.

O epistemicídio, segundo Sueli Carneiro (2005), significa morte do conhecimento, pois coloca no centro do debate apenas conhecimentos de epistemologias eurocentradas e o ocidente como referência do pensamento e do conhecimento. Negligencia, portanto, povos e saberes outros, haja vista o não reconhecimento por parte do ocidente destes povos como seres humanos, deslegitimando e invisibilizando seus saberes. Com o genocídio e a escravização se matou fisicamente os povos originários e africanas/os escravizadas/os, para além da morte física, a colonialidade também apagou as identidades culturais subjugadas em torno da humanidade dessas pessoas.

Santos et al (2018) apresentam que depois de uma década da promulgação da Lei nº 10.639/03 a efetivação e a difusão desta medida caminham lentamente. Deste modo, as autoras apontam como relevante analisar o direcionamento dado ao processo de implementação da referida lei. As autoras ainda discutem as ausências e silenciamentos presenciados historicamente nas questões orientadas a partir de matrizes africanas e afro-brasileiras, que são, em sua maioria, sustentadas por práticas epistemicidas que “deslegitimam a possibilidade de serem tais referenciais válidos e

potencialmente geradores e fomentadores de conhecimento” (SANTOS et al, 2018. p. 950). Ainda segundo as autoras:

O extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas: pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra.

Esse apagamento dos negros e conteúdos a eles relativos está na base das dificuldades verificadas pela população negra para manter-se cativa aos bancos escolares, uma vez que o sistema escolar tem sido o principal vetor responsável por promover o epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos. Isso torna os negros responsáveis por não se enquadrarem em padrões e normas apregoados e sustentados pelo nosso sistema educacional. (p. 955)

Entendemos desse modo que a Pedagogia Decolonial e a Educação Afrocentrada são perspectivas teóricas que nos ajudam a romper com a colonialidade e com o epistemicídio. Para que posamos, nesse primeiro momento, pensar caminhos a partir da pedagogia decolonial, compreendemos a importância da breve apresentação de algumas aproximações conceituais sobre decolonialidade a fim de entendermos como emergiu o pensamento decolonial e como ganha contornos específicos para pensar uma pedagogia decolonial.

Para falarmos sobre decolonialidade é importante entender que essa categoria surge da discussão sobre colonialidade. Segundo Mignolo (2017), colonialidade e descolonialidade²³ podem ser entendidas como:

“**Colonialidade**” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. E **descolonialidade** é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. (p. 13, grifos nossos)

²³ Alguns autores vão utilizar o termo descolonialidade e outros autores vão utilizar decolonialidade. Segundo Santos (2018, p.3) “alguns escritos produzidos por intelectuais que integram o grupo M/C (Modernidade/Colonialidade), ao serem traduzidos para a língua portuguesa, encontrasse a expressão “descolonial” como aparente sinônimo de “decolonial”. O que pude observar é que não há um consenso. No contexto latino-americano, por exemplo, é mais comum o uso da expressão “descolonial” nas produções argentinas. Assim, logo nas primeiras aproximações, o decolonial demarca uma posição de disputa epistemológica e, enquanto movimento, não é unívoco”.

Ainda segundo o autor, as bases históricas da decolonialidade emergiram na Conferencia de Bandung de 1955, evento que reuniu 29 países da Ásia e da África. ‘O objetivo principal dessa conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse capitalista nem comunista. O caminho para isso seria a “descolonização”, na proposta de se desprender das “macro-narrativas ocidentais”’ (MIGNOLO, 2017, p. 15).

A decolonialidade (ou descolonialidade, como prefere Mignolo) não se apresenta como universal ou como a verdade absoluta contra todas as epistemes previamente existentes, mas como um novo caminho, uma nova opção. Compreender o decolonial, como uma nova forma de pensar que rompe com os paradigmas/epistemes construídos pela modernidade/colonialidade.

O pensamento descolonial está hoje comprometido com a igualdade global e a justiça econômica, mesmo afirmando que a ideia de democracia e de socialismo, originadas na Europa, não são os únicos dois modelos com os quais orientar nosso pensamento e nosso fazer (p. 15).

Assim, o pensamento decolonial emerge num movimento de contraposição intrínseco à fundação da própria modernidade/colonialidade. Tendo ocorrido inicialmente nas Américas através da resistência do pensamento indígena e afro-caribenho, e de outro modo, em contextos asiáticos e africanos, contra ao imperialismo britânico e o colonialismo francês. A proposta decolonial, busca desde a denúncia da colonialidade até a proposta de construção em movimento insurgente que rompa com a base epistêmica moderna (SANTOS, 2018). Ou como prefere Maldonado-Torres (2019, p. 36) a decolonialidade “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Intelectuais Latino-americanos buscam uma possibilidade de uma virada epistêmica, não tendo mais como foco de debate os círculos dos intelectuais ocidentais, mas, sobretudo, os pensadores fora desse cânone epistêmico ocidental. Entre os intelectuais que representam este conjunto de autores, que Arturo Escobar nomeou de grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade”, estão Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. “Para esses intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.3).

Uma das competências do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade foi o de visibilizar e trazer para a discussão, a importância da raça, como estruturante do

sistema-mundo moderno/colonial. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019). Ainda segundo os autores:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem. (p. 11)

Durante o século XVI se consolidou a conquista das Américas e a ascensão dos impérios Portugueses e Espanhóis, que significou a criação de uma economia mundial, e a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, o qual inventou e subalternizou populações indígenas, africanas, entre outras (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). “Esse primeiro grande discurso que impôs as primeiras diferenças coloniais no sistema mundo moderno/colonial passa, posteriormente, por sucessivas transformações, tais como o racismo científico do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc.” (p. 18).

Apesar do pensamento decolonial ter seus principais autores e intelectuais acadêmicos, a decolonialidade não deve ser resumida a um projeto acadêmico. “Para, além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 17).

Desse modo, podemos entender que a decolonialidade pressupõe uma ruptura na gramática e na produção do conhecimento hegemônicos. Ela nos convida ao giro epistêmico, ou seja, para repensar as epistemologias que atendem e explica o mundo e que constitui os espaços que circulamos, como a universidade e a escola. O que o pensamento decolonial também nos apresenta é que existem outras possibilidades e outras narrativas para além da lógica colonial e eurocêntrica, existem diversas formas, diversos corpos e outros modos de sentir/viver e produzir o mundo.

Nós não buscamos nesse tópico apresentar todo o pensamento decolonial e suas diversas críticas à modernidade/colonialidade. Entendemos que o apresentado aqui se trata apenas de um resumo de alguns pontos que consideramos importantes para compreensão mínima da perspectiva decolonial a fim de que possamos nos aproximar melhor da pedagogia decolonial e, principalmente, como um esforço de entender como o giro epistêmico pode ser feito dentro do ambiente escolar.

A partir da crítica à modernidade e à lógica colonial, a Pedagogia Decolonial surge como “uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica”. Com objetivo de visibilizar e transformar estruturas e instituições que possuem no centro de suas práticas e relações sociais, a lógica epistêmica ocidental, a manutenção da colonialidade e a racialização (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5).

A proposta aqui apresentada é pensar os caminhos oferecidos pela Pedagogia Decolonial para reflexão acerca dos processos educativos e formativos presentes na educação infantil. A Pedagogia Decolonial não se limita apenas a espaços formais de ensino, vai além dos sistemas educativos, convocando os conhecimentos inferiorizados pela colonialidade para um diálogo com as experiências críticas e políticas dos movimentos sociais, alicerçadas nas lutas experienciadas pelos povos colonizados (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Ainda para Catherine Walsh: “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (WALSH, 2013, p. 29).

O que interessa para a perspectiva apresentada é a de lutar contra o poder colonial. A premissa de articular o debate com a Pedagogia Decolonial é para que possamos interrogar a escola sobre suas práticas hegemônicas e coloniais e questionar/problematizar o olhar universal da escola sobre as crianças.

Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010) realizaram um estudo em que buscaram analisar as principais contribuições do grupo “Modernidade/Colonialidade” para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil. O autor e a autora apresentam neste trabalho uma interlocução com a Catherine Walsh e suas proposições a partir da interculturalidade crítica e suas possíveis confluências com a Pedagogia Decolonial.

Para os autores citados, nos debates sobre a Lei nº 10.639/03, existem algumas semelhanças com as reflexões sobre colonialidade do poder, do saber e do ser²⁴ e entendem a necessidade de novas possibilidades teóricas sobre e para a emergência da diferença colonial no Brasil e uma proposta de uma interculturalidade crítica e de uma Pedagogia Decolonial. Desse modo:

²⁴ Para entender melhor esses conceitos ver Aníbal Quijano (2005)

Podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38)

Segundo Claudia Miranda (2013), quando aceitamos os argumentos para pensar uma perspectiva decolonial na educação, compreendemos ser possível adotar caminhos que admitem outras epistemes e, por consequência, “abordagens que sugerem que desaprendamos para voltar a aprender”. Desse modo, numa perspectiva decolonial somos chamados a desaprender e problematizar o lugar dos subalternizados ou do “outro colonial” para reconhecer caminhos diversificados que nos aproximam de “experiências afetivas de descolonização” (MIRANDA, 2013. p. 110).

Nesse sentido, propomos pensar a partir da Pedagogia Decolonial a possibilidade de introduzir sistematicamente nos currículos e práticas escolares a discussão racial, entendendo o que é ser negro e o que é ser branco no Brasil. Enquanto a discussão racial estiver presente nas escolas apenas por uma discussão transversalizada e pontualmente pensada em dias específicos do ano, enquanto a discussão racial não for agenda central do debate educacional, não acredito que possamos construir uma educação antirracista. Assim como a discussão racial no Brasil e a eliminação do racismo deve ser feita a partir de medidas drásticas de enfrentamento ao racismo e a discriminação racial, na educação não deve ser diferente.

As proposições da Pedagogia Decolonial nos permitem pensar em uma educação que compreenda a diversidade como presente nas diversas identidades que estão na escola e na creche; oportuniza também problematizar como a educação deve repensar suas práticas hegemônicas e descontextualizadas, incluindo nos currículos e práticas pedagógicas a discussão racial e que possa para além do currículo; ressignificar as marcas da colonialidade presentes nos discursos e nas práticas escolares. Sendo assim, entende que “[...] o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018 p.6).

Também estamos acionando o que Nilma Lino Gomes (2019a) nomeou de *pensamento pedagógico emancipatório*, pensado a partir de uma visão emancipatória

dos sujeitos, suas experiências sociais e seus conhecimentos, e que dialoga com as proposições da Pedagogia Decolonial. Para ela, a colonialidade faz parte e se *enraíza* nos currículos quando é oferecido para as/os alunas/os, leituras coloniais do mundo, sem visibilizar o quanto a sociedade, e também a educação, estão num movimento de repensar e questionar as “verdades” aprendidas. Dito isto, como pensar uma descolonização dos currículos? Para a autora, a descolonização possui uma especificidade ancorada numa perspectiva negra e brasileira que já vem sendo realizada na postura política e epistemológica do movimento negro e de várias/os pesquisadoras/es negras/os no Brasil a partir do contexto dos estudos decoloniais e latino-americanos. Para a autora, é necessário introduzir e levar em consideração o conjunto de produções dentro dos estudos decoloniais da América Latina que são elaborados por sujeitos que produzem conhecimento, interpretam, indagam, produzem e disputam narrativas. “Narrativas negras. Narrativas diaspóricas” (GOMES, 2019a. p. 244). Para ela:

Só é possível descolonizar os currículos e conhecimentos se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (p. 235)

Tanto a decolonialidade como a afrocentricidade têm como proposta epistêmica e ética pensar a partir do pluriversal e romper com o universal. Desse modo, a afrocentricidade tem o princípio do diálogo o que é de fundamental importância, pois entendemos que há outras possibilidades de enxergar o mundo, de pensar e produzir conhecimento para além da matriz eurocêntrica.

Assim como na discussão decolonial, não pretendemos neste trabalho apresentar todas as características e principais pontos em torno da perspectiva afrocêntrica. A proposta é apresentar os principais fundamentos da afrocentricidade, a partir de intelectuais brasileiras/os como, Renato Nogueira, Aza Njeri, Katiúscia Ribeiro, que têm produzido e se debruçado sobre/para uma perspectiva afrocêntrica, e em seguida, apresentar seus contornos específicos, para pensar uma educação Afrocentrada.

Renato Nogueira (2010) levanta a seguinte questão: *quais os fundamentos para uma educação Afrocentrada?* Para respondê-la, o referido autor primeiro caracteriza o que é afrocentricidade, trazendo o intelectual Molefi Kete Asante como sistematizador do paradigma da afrocentricidade na década de 1980. Molefi Kete Asante publicou de

forma inédita uma série de reflexões que contribuiu para a criação de um novo *solo* epistêmico para investigações acadêmicas. Ainda segundo Nogueira (2010), as raízes profundas da afrocentricidade estão localizadas no projeto político pan-africanista, formulado no século XIX, também dos estudos pós-coloniais e inspirado nas teorias e do ativismo social em luta pelos Direitos civis ocorridas nos anos de 1960 nos Estados Unidos.

A afrocentricidade emerge então como uma epistemologia a partir da necessidade de reorientar os africanos deslocados de seus referências identitárias. Surge, então, à necessidade de pensar estratégias de reintegração desses povos do continente africano, uma reorientação que se localize para além da margem da experiência eurocêntrica. Katiúscia Ribeiro Pontes (2017) apresenta a autora e afrocentrista Ama Mazama. “Mazama compartilha da ideia de que a Afrocentricidade surge como um paradigma desafiador às propostas de dominação eurocêntricas responsáveis pelo desaparecimento do protagonismo dos povos africanos” (PONTES, 2017, p. 67).

Um dos elementos constitutivos da afrocentricidade é a *localização*. Sendo a afrocentricidade considerada um paradigma, uma proposta acadêmica e um método que busca entender os diversos fenômenos, a partir da localização, pois os africanos veem atuando a margem da experiência eurocêntrica, com o intuito de promover a agência dos povos africanos. Mais uma vez se faz a ressalva que a afrocentricidade não é pensada como perspectiva universal, centralizadora (NOGUERA, 2010). “No interior da proposta Afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate”. (ASANTE, 2009, p. 95)

A *agência* também é um elemento importante, pois permite uma reorientação na medida em que o sujeito atue como agente e não como dependente. Agência seria então “a capacidade de utilização de recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos como protagonistas nos diversos processos de produção do conhecimento e participação na construção de civilizações humanas” (NOGUERA, 2010, p. 4). É necessário fazermos uma consideração sobre o uso do termo africano e africana na perspectiva afrocêntrica. Ser africana/o não é condição apenas de pessoas que estão no continente, mas acolhe também as/os negras/os em diáspora. Segundo Asante (2009, p. 102), o termo africano não é essencialista, que está restrito ao sangue ou ao gene, ou ao fato de residir em África, para ele “falamos dos africanos como indivíduos que sustentam o fato de seus ancestrais terem vindo de

África para as Américas, o Caribe e outras partes do mundo durante os últimos quinhentos anos. Há uma conexão africana interna, assim como uma conexão externa”.

Desse modo, como Afrocentrar a educação? Renato Nogueira (2010), responde a esta pergunta articulando o debate com a Lei nº 10.639/03, para ele uma educação Afrocentrada se configura como possibilidade de cumprimento de um marco legal. Neste trabalho citado de Nogueira, o autor apresenta sugestões de elementos afrocêntricos que possibilitam enegrecer práticas pedagógicas para as três grandes áreas de conhecimentos divididas em disciplinas pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por exemplo, para a grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias²⁵ ele sugere como parâmetro afrocentrado, levando a discussão para sala de aula sobre o valor da oralidade, intercalando a língua oral e a língua escrita, sem hierarquizações. Outro debate pode ser feito a partir do sexismo e racismo linguístico, a fim de desnaturalizar os significados das palavras a partir das suas construções sociais e históricas. Ainda Segundo Nogueira (2010):

Por exemplo, a palavra “denegrir” deveria significar, apenas, se tornar negra e negro; mas, o caráter social da significação imerso dentro de um imaginário e modelo societário racista carregam o termo de sentidos pejorativos. É neste sentido que o termo “enegrecimento” pode ser reinventado e usado como sinônimo de intensificação da compreensão ao longo deste texto. Ou seja, identificar *enegrecer* com tornar uma ideia mais retinta, melhorar a argumentação. Neste sentido. O estudo de línguas pode propor genealogias e reinventar sentidos a partir de lugares negros. (p. 8-9)

Aza Njeri (2019) entende a importância de inserir nas práticas pedagógicas as contribuições dos não-brancos para a humanidade e expandi-la, a partir das perspectivas não eurocêntricas, tornando, desse modo, o processo de ensino-aprendizagem e a socialização na escola menos traumática e mais emancipadora. A autora também vai resgatar que o que estudou na escola, na quinta série do ensino fundamental, sobre o Egito e lembrando essa fase da vida percebeu que ao estudar essa região africana, berço da civilização, foram negadas a ela (e a mim também) informações de caráter emancipador que permitiriam, por exemplo, localizar o território no mapa, impossibilitando localizar o Egito em África. Com quantos anos você descobriu que o Egito está localizado em África? Foi te ensinado isso na escola? Você sabia que o nome africano para o Egito é Kemet?

²⁵ Para ver as contribuições para as outras áreas do conhecimento, acessar texto do Renato Nogueira (2010).

Ainda dentro dessa perspectiva, entende-se que também não se estuda a história da América e, sim, a história dos europeus no continente americano. Nas aulas de história somos informados sobre a chegada de Colombo em 1492 ao continente, sem fornecerem perspectivas plurais de tal fato. Isto quer dizer que, dentro da abordagem afrocêntrica, ao colocarmos a localização e a agência negra enquanto perspectiva, perceberemos que Colombo foi um genocida da população ameríndia, assim como os demais europeus invasores do novo mundo. (NJERI, 2019, p. 9)

Ainda para Pontes (2017), pela via da educação, é possível escapar da visão de mundo que marginaliza e invisibiliza os africanos e sua história, a educação que leva em consideração o ensino e aprendizagem de crianças a partir de uma *agência educacional*, que tenha compromisso com a devolução do legado africano.

Apresentada as duas perspectivas em que buscamos caminhos para o que Renato Noguera (2012) chama de educação/pedagogia pluriversal, estamos propondo nesse projeto apresentar caminhos reais de pensarmos uma educação que acolha a diferença em seus discursos e práticas. Para isso, defendemos, que é preciso romper com a base epistêmica universal e hegemônica, precisamos romper com a colonialidade presente em nossas escolas, nos currículos e práticas escolares. Sabemos que existem outros caminhos para também se pensar a emancipação dos povos subalternizados, nosso movimento não é pensando como uma troca de episteme por outra, numa substituição da lógica hegemônica, mas como já dito, caminhos para a pluriversalidade, para a diversidade de narrativas e de epistemologias.

Sabemos, como apresentado ao longo do presente texto, que as experiências de escolarização para as crianças negras têm sido traumáticas, sendo necessário pensar os impactos dessas experiências na subjetividade da criança negra. Como desafio de educar crianças negras, sem a experiência do racismo na escola, buscamos esses dois caminhos da Pedagogia Decolonial e da Educação Afrocentrada. Desse modo, entendemos que precisamos pensar teorias educacionais criadas e pensadas por autoras/es negras/es que considerem e deem conta das experiências das crianças negras para ressignificar essa trajetória escolar, e que possibilitem a valorização e a autoestima das mesmas.

Entendemos que tanto a Pedagogia Decolonial como a Educação Afrocentrada têm diversos pontos e contribuições que não foram possíveis trazer todos para o debate que aqui estamos nos propondo a fazer. Compreendo que essas epistemes chegaram há pouco tempo no bojo das minhas discussões, mas que trago nesse trabalho como um desafio teórico, da qual venho me debruçando e que tem me possibilitado pensar caminhos para enegrecer a educação e pensar a possibilidade de educação para equidade

racial e para o enfrentamento ao racismo. Buscando humanizar novamente o povo preto, a partir do caminho pluriversal.

CAPÍTULO 4 – TRA(N)ÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Essa tradição da família trouxe muitas felicidades para Minosse. Uma delas é a de descrever os penteados que cria, partilhando com os outros, dessa forma, sua sabedoria, riscada nos dedos. Minosse conta essas maravilhas às amigas, após a escola, enquanto voltam para casa, e, ao fazer isso, reinventa, com as palavras, o universo de magia e delicadeza que povoa sua cabeça, como se arte de trançar o cabelo fosse, na verdade, apenas um código para falar de um mundo mais vasto e intenso”.

(Prisca Agustoni)

No documentário chamado *Enraizadas*²⁶, dirigido por duas mulheres negras, Juliana Nascimento e Gabriele Roza, é apresentada a história das tranças Nagôs como um processo que não está restrito apenas à estética, mas que possui um significado de reafirmação identitária, resistência e afetos envolvidos no ato de trançar, signo de resistência, ao longo da história, para o povo preto e como forma de preservar sua memória ancestral. A pesquisa realizada e apresentada no documentário divide conosco relatos nos quilombos da Colômbia, onde as tranças eram utilizadas como mapa de fuga e como esconderijo para carregar sementes dentro dos penteados trançados, como forma de garantir a sobrevivência. As tranças poderiam indicar uma rota, um lugar, um caminho para o quilombo. Desse modo, o documentário também apresenta a narrativa sobre o significado das tranças para as sociedades africanas, entendida enquanto símbolo de uma linguagem que o opressor (colonizador) não acessava, pois a concebiam apenas como penteados, sem nenhum significado.

Buscamos, neste trabalho, através do que as tranças simbolizavam para as/os nossas/os ancestrais, a partir dessa narrativa preta de criação de estratégias de sobrevivência à violência colonial, pensar nossa proposta metodológica como a trança nagô trazida no documentário. Nossa proposta se trata de um *trançado* teórico que busca ouvir o que as crianças da educação infantil têm a dizer sobre a forma como elas se relacionam com representações sobre o corpo negro e o cabelo crespo no espaço educativo e institucional de ensino e escutar as professoras da educação infantil sobre

²⁶ O documentário foi exibido na V Mostra de Cinema Negro de Mato Grosso, que aconteceu entre os dias 06 a 13 de setembro de 2020, de forma online. O documentário também foi exibido em outros festivais online.

seus processos formativos no que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, pretendemos contribuir com a discussão sobre a pesquisa feita com crianças, de modo a entender esses/as colaboradores/as como participantes ativos da pesquisa. Entendendo que a(s) metodologia(s) de pesquisa com crianças não apresenta(m) caminho(s) certo(s) e determinado(s), não há um único jeito de se fazer pesquisa com crianças pequenas, e para a proposta escolhida neste projeto buscamos realizar uma escuta atenta ao que as crianças têm a nos dizer, para além da oralidade, visando a observação dos gestos, dos corpos, dos movimentos. Acreditamos que os saberes ancestrais das tranças ajudarão a refletir sobre esses caminhos de produção de conhecimento a partir da sabedoria que Minosse (personagem trazida na epígrafe desse parágrafo) aciona ao falar de um mundo mais vasto e intenso, tra(n)çando dessa forma estratégias para esse objetivo.

O desafio de tra(n)çar teoricamente a pesquisa também se faz necessário pelo atual cenário que estamos vivenciando, de uma pandemia mundial denominada Covid-19²⁷. A Rede Municipal do Recife retomou as aulas presenciais nas escolas e creches do município, contudo, devido às medidas sanitárias adotadas pelas instituições de ensino e os protocolos adotados nessas instituições de combate à Covid-19, não foi possível, nem viável, a presença da pesquisadora nas instituições de educação infantil. Desse modo, a metodologia pensada inicialmente para esse trabalho precisou ser repensada, reformulada. Nesse processo de repensar, de refazer, de tecer caminhos outros, encontramos no símbolo Sankofa (símbolo Adrinka), o movimento que precisamos fazer neste trabalho. De acordo com Renato Nogueira (2019, p. 64), Sankofa é o símbolo da sabedoria e do conhecimento, com a perspectiva de que “devemos aprender com o passado para nos erguemos no presente e no futuro”. Ainda segundo Nogueira, Sankofa é a terceira etapa de um processo que se inicia com “san-kohwe (retornar para ver) seguida de san-kotsei (retornar para ouvir, estudar) ”.

Inspirada pelo movimento Sankofa retornei para a pesquisa que fiz na graduação, para o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, já mencionado neste trabalho, num movimento de retornar para a pesquisa já realizada para ouvir novamente o que as crianças me disseram sobre suas experiências de diferença e desigualdade

²⁷ De acordo com o Ministério da Saúde até o presente momento, no Brasil morreram 616.251 pessoas. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 09 de Dezembro de 2021.

racial na educação infantil e num segundo movimento compreender como crianças lidam com representações do corpo negro e do cabelo crespo.

Na pesquisa de conclusão de curso, nosso objetivo era compreender como as designações de diferença e desigualdade racial apareciam no contexto escolar da Educação Infantil. Constituiu-se, então, como uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2012), responde a questões muito particulares, ou seja, um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa se propõe a trabalhar com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo esse conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social” (p. 21).

Utilizamos como procedimento metodológico a observação participante com crianças (de 4 e 5 anos de idade) em uma sala (grupo 4), de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI da Rede Municipal do Recife, localizado na RPA 4 (Região Político Administrativa). A observação participante é definida, segundo Minayo (2012), como um processo pelo qual o pesquisador se propõe a analisar uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. Nesse caminho, o observador se coloca em observação direta com os sujeitos e no espaço social da pesquisa, no caso do presente trabalho no CMEI, no intuito de participar da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da investigação (MINAYO, 2012).

A observação participante²⁸ nos permitiu uma observação mais direta sobre as crianças, já que buscávamos nos aproximar da perspectiva delas a fim de conhecer seu modo de ser e de pensar. Sabemos que não é possível a integração total no mundo infantil, pois as crianças reconhecem a autoridade nos adultos, ou seja, o fator geracional atravessa a experiência adulta e a infantil, onde o adulto sempre será diferente da criança, uma vez que estamos inseridas/os em uma diferente cultura e geração. Todavia, para diminuir essa dificuldade, assim como propõe Rita de Cássia Fazzi (2004), não foi assumido o papel de educadora nas interações com as crianças,

²⁸ A observação foi realizada seguindo o roteiro proposto por Eliane Cavalleiro (1998), onde buscou estar atenta as interações criança/criança e criança/adulto, no que diz respeito à: Expressão verbal - Positivamente Valorativa – Elogiosa; Negativamente valorativa – Depreciativa; Prática não verbal - Aproximação: Através de contato físico, como abraço, beijo, carinho ou olhar e comportamentos que evidencie afeição; Afastamento: Se a criança evita o contato físico proposto por outra criança; Aceitação: Se a crianças recebe positivamente o contato físico proposto por outra criança.

evitando corrigir as ações delas em relação ao cumprimento de regras estabelecidas pelo CMEI.

Também utilizamos como suporte investigativo o estudo de caso que nos permitiu investigar o que esse grupo tem de único e particular, ou seja, como ocorreram as experiências infantis do corpo negro e do cabelo crespo nesse CMEI. Interessou-nos aproximar do grupo escolhido para realizar a pesquisa, entendendo as dinâmicas que ocorrem no CMEI e as experiências infantis no espaço investigado. Segundo Marli André (2013), nos anos de 1980 no cenário das abordagens qualitativas o estudo de caso reaparece no contexto educacional numa percepção mais ampla. Assim, o estudo de caso se torna um suporte investigativo relevante, pois:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013. p. 97)

Além do estudo de caso, pretendíamos, através das observações, estar atentas aos elementos novos que surgiram dentro desse estudo, almejando retratar uma realidade de forma a entender a multiplicidade de significados atribuídos pelas crianças diante de determinadas situações. Também estávamos interessadas em escutar as outras vozes presentes no ambiente estudado, compreendendo os diversos discursos que circulam no CMEI, para além do grupo pesquisado, analisando as diversas situações em que as crianças interagem com os outros espaços do CMEI e com as outras/outros atrizes/atores do ambiente pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Além da observação participante, foram elaboradas o que chamamos naquele trabalho de *cenar interativas*, atividades que nos ajudaram na compreensão das diversas narrativas infantis necessárias para a investigação. Eloisa Rocha (2008) nos lembra de que “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (p.45). Neste sentido, entendemos como esses instrumentos são importantes para compreender como ocorrem as experiências das crianças da educação infantil, pois não podemos centrar a comunicação apenas na oralidade; Compreendemos que para ouvir as crianças é necessária a construção de estratégias metodológicas que priorizem a troca, a

conversa, a brincadeira, a história, a produção, muito mais do que perguntas e repostas, para que o momento de escuta seja também um momento de expressão de sua individualidade e coletividade. Mais importante do que deixar a criança falar é garantir sua efetiva participação na pesquisa (ROCHA, 2008).

Entendemos as crianças como participantes do processo da pesquisa e assim as cenas interativas surgiram como desafio de pensar como a metodologia pode inserir as crianças dentro do processo investigativo, pensando na necessidade de buscar por novas abordagens metodológicas e na discussão de uma perspectiva decolonial articulada a pesquisas com crianças, tendo em vista que a investigação com um viés positivista, eurocêntrico e adultocêntrico não nos ajuda a elucidar a complexidade da infância contemporânea e dos países do Sul²⁹ (MACEDO; SANTOS, 2018). Segundo Soares et al (2004):

O desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Desse modo, para responder ao objetivo deste trabalho, analisaremos as cenas interativas que realizamos durante a pesquisa do trabalho de conclusão de curso, que foram:

Atividade 1 - O desenho: As crianças foram convidadas a fazer desenhos que representassem a si mesmas para auxiliar nessa tarefa foi utilizado um espelho. As crianças eram chamadas a se olharem no espelho e identificarem algumas características físicas, como cor da pele, cor do cabelo, textura do cabelo, cor dos olhos, entre outras, em seguida, receberam papel e lápis de cor para fazerem seus desenhos.

Essa primeira atividade também foi importante para explicar às crianças do que se tratavam as atividades, a presença da pesquisadora na turma, a utilização do gravador (fizemos até um ensaio com o gravador em que expliquei que utilizaria aquele aparelho em alguns momentos das atividades e que serviria para gravar o que diríamos, as crianças cantaram uma música no gravador e depois reproduzi para elas ouvirem) e a escolha dos nomes fictícios que elas gostariam de usar na pesquisa.

²⁹ Com países do Sul entende-se países do sul global.

Atividade 2 - Brincando com bonecas negras e brancas: Atividade inspirada pela pesquisa de Fazzi (2004), que utilizou as bonecas com a intenção de introduzir o tema racial na conversa (entrevistas) com crianças. Ainda segunda a autora “O objetivo pedagógico desses brinquedos – *bonecas* – é possibilitar que a criança se identifique com eles, a partir de seus próprios conteúdos imaginários” (FAZZI, 2004, p. 33 grifo nosso).

Para essa atividade, usamos bonecas brancas e negras com diversos tipos de cabelo, por exemplo, boneca branca com cabelo crespo, boneca negra com cabelo crespo, boneca branca com cabelo liso, boneca negra com cabelo liso. Todas as bonecas vestiam a mesma roupa, sendo a única distinção entre elas, o cabelo e a cor da pele³⁰.

Atividade 3 - Contação do livro: O mundo começa na cabeça, da autora Prisca Aguston (2011): Foi levado para sala um repertório de imagens extraídas do livro. Colocamos as imagens no chão e as crianças sentaram em círculo. Em dupla, elas escolheram uma imagem para começar a contar a história e a cada escolha foram realizadas algumas perguntas de modo a ajudar na construção da história, tais como: Quem são esses personagens? O que eles estão fazendo? O que estão conversando? Qual o nome da menina? Ela tem irmão? Ela tem família? Avô, avó? Como é o cabelo dela? Quem aqui na sala tem o cabelo parecido com o dela e com as personagens do livro? Que tipos de cabelos tem aqui na sala? Como são os cabelos de vocês? Após a história, as crianças foram convidadas individualmente a brincar com pentes e um espelho. De uma por uma, elas olharam no espelho e perguntamos: Quem penteia teu cabelo em casa? Você gosta de pentear o cabelo?

Buscamos no segundo momento da pesquisa, a partir das cenas interativas e das observações das socializações infantis, ouvir novamente o que as crianças do grupo pesquisado, falaram e expressaram, com ênfase em compreender como elas se relacionam com representações do corpo negro e do cabelo crespo.

4.1. Tra(n)çando caminhos para o presente:

Para o segundo momento da pesquisa, com a impossibilidade de realizar uma pesquisa presencial nos espaços escolares, propomo-nos a desenvolver uma pesquisa-intervenção com professoras/es da educação infantil, realizando grupos focais a fim de

³⁰ Ver bonecas e roteiro da atividade - Apêndice 1.

compreender como a formação inicial das professoras/es da educação infantil tem contribuído para efetivação da Lei nº 10.639/10 em suas práticas pedagógicas e mediar encontros/oficinas, a fim de construir junto com as professoras caminhos para contribuir com a formação docente numa perspectiva Decolonial e Afrocentrada.

Segundo Maria Lopes Rocha e Kátia Faria Aguiar (2003, p. 64), pesquisas-intervenção “vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação”. Busca, assim, romper com os enfoques tradicionais de pesquisa, constituindo-se como uma ruptura com o modo positivista de produzir conhecimento, ampliando as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, apresentando-se enquanto proposta de transformação político/social. Sendo uma de suas características a recusa da neutralidade da/o pesquisadora/o, afastando-se da perspectiva de hierarquização entre sujeito e objeto, a intervenção, desse modo, possibilita compreender que “pesquisadora/pesquisado”, “sujeito/objeto” fazem parte do mesmo processo de pesquisa (ROCHA; AGUIAR, 2003).

O processo de formação docente que propomos nos encontros/oficinas também surge como uma forma de devolutiva, pensando num movimento de circularidade no meu próprio campo de conhecimento, toda a discussão que desenvolvo neste trabalho e que não pode e não deve ficar restrito apenas a academia, numa tentativa de fazer o conhecimento circular e também tensionar como a universidade e a pesquisa científica pouco tem devolvido para a escola e para seus campos de pesquisa, aquilo que produzimos e discutimos teoricamente.

A proposta não foi apresentar técnicas de ensino, aulas prontas para as professoras replicarem em sala de aula. A pesquisa pretende apresentar caminhos possíveis, diversas narrativas, construído junto, em circularidade, produzir deslocamentos. Os encontros/oficinas que constituem a proposta de formação de professoras foi também um dispositivo de análise que nos ajudou a ouvir as professoras da educação infantil, como a sua formação inicial tem contribuído para que suas práticas pedagógicas incluam a história da cultura africana e afro-brasileira e a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Desse modo, a proposta foi pensar estratégias para a educação infantil a partir de reflexões teóricas e práticas que buscam promover a positivação da subjetividade das infâncias negras, acessando conhecimentos que valorizem a história afro-brasileira e

afrodiaspórica, sem estereotipar a história e cultura negra e contemplando a Lei nº 10.639/03. Azoilda Trindade (2013) tem contribuído para esta perspectiva, como o que ela chama de *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil*, que tem como objetivo:

Temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. ((TRINDADE, 2013 p. 30)

Azoilda Trindade (2013) também apresenta alguns aspectos afro-brasileiros que considera importante para a educação infantil, sendo eles, o princípio do axé – Energia Vital, esse princípio possibilita olhar para a criança tendo a certeza de que elas são sagradas e cheias de vida, sendo o afeto, o elogio mecanismo que possibilitam que as crianças se sintam olhadas com carinho e respeito; Oralidade – incentivar as crianças a falarem, a contar histórias e suas experiências; Circularidade – é um valor civilizatório brasileiro, que tem relação com a coletividade, renovação, segundo Azoilda é necessário potencializar a roda na educação infantil; Corporeidade – tarefa das/os educadoras/es valorizar o corpo das/os alunas/os, como possibilidade de troca e encontro, cuidado com o corpo, valoriza-lo, respeitá-lo; Musicalidade – ouvir música que falem da nossa cultura, existe uma infinidade de músicas e ritmos músicas produzidos em nosso país, investir em conhecer essa pluralidade; Ludicidade – alegria, riso, brincadeira, que o espaço da educação infantil possa possibilitar celebrar a vida; Cooperatividade – a cultura afro-brasileira é ancorada na cultura do plural e do coletivo, desse modo, entender a importância da cooperação e do compartilhamento para viver.

Ainda segundo Azoilda Trindade (2014) a formação docente, na maioria dos casos, é marcada pela repetição de preconceitos e isso é tão forte que muitas vezes nem percebemos, desse modo ela acredita que:

O que importa é deixar bem explícito que qualquer aprendiz precisa ser estimulado, incentivado, encorajado; afinal, aprender é se aproximar do novo, do desconhecido, e é muito importante nesse caminho ter alguém que nos diga “vem/venha”, ou alguém que seja capaz de dizer “vamos”. Mas, para isto, nós educadores (as), professores (as), temos que ter uma confiança inabalável na potência de vida dos (as) nossos (as) alunos (as), olhá-los (as) e sermos capazes de nos fascinar com a vida e as múltiplas possibilidades que elas nos apresenta. (TRINDADE, 2014, p. 13-14)

Dialogando com a proposta de Azoilda Trindade, traremos a proposta de Eliane Cavalleiro (2001) para uma educação antirracista que nos permitirá também trazer elementos essenciais para a formação docente proposta nesta pesquisa, as características são:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina as crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVELLEIRO, 2001, p. 158).

Cavalleiro (2001) também debate como o impacto do racismo nas crianças negras vivenciados no contexto escolar, pode prejudicar sobremaneira o processo de socialização da criança negra, marcando-as com estigmas permanentes. Também denuncia que a desigualdade racial no contexto escolar, resulta do não investimento numa escola pública de qualidade, onde as/os professoras/es estejam preparadas/os e atentas/os para a diversidade racial.

Nanci Helena Franco (2015) analisou a importância da formação de professores no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e enfatiza como a formação inicial da/o professora/o, assim como a formação continuada, pode colaborar para que a história e cultura africana e afro-brasileira tenham seu espaço garantido no ambiente escolar. Como já mencionado no capítulo 3 desse trabalho, a implementação da Lei nº 10.639/03 bem como os demais documentos normativos que torna obrigatório a discussão da temática racial nas escolas ainda não significa uma efetividade de práticas pedagógicas que contribuem para reconstrução da história dos afro-brasileiros, sendo então, como afirma a autora citada, necessário um investimento na formação de professoras/es para trabalhar com a temática.

Outro ponto apresentado por Franco (2015) que dificulta a real implementação da Lei nº 10.639/03 é a ausência das discussões sobre relações raciais na formação inicial das/os professoras/es. Segundo ela, existe um número grande de professoras/es que estão em sala de aulas, tanto da rede pública de ensino como privada, que não tiveram em sua formação inicial disciplinas que contemplassem a educação para as relações étnico-raciais, tanto nos cursos de pedagogia como nas licenciaturas. Durante o meu período de graduação também não tive disciplinas obrigatórias que tivessem essa discussão, tendo apenas disciplinas eletivas que discutiam a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, uma discussão como essa não pode ser disciplina eletiva nos cursos de formação de professoras/es, dada a urgência dessa discussão na nossa formação profissional. Maria Aparecida (Cidinha) da Silva (2001, p 66-67), reforça que: “o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar”. A autora compreende que a/o professora/o bem preparada/o é agente multiplicador de informações corretas e que pode intervir em situações de discriminação racial, principalmente contribuindo no processo pedagógico de ensinar e aprender.

Santos et al (2019) discutem como é urgente uma formação inicial específica para professores da educação infantil, ressaltando a importância de levar a educação infantil, as crianças e suas infâncias para os cursos de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa realizada pelas autoras evidencia que quando a formação inicial apresenta lacunas, no que se refere à construção dos conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, os desafios e dificuldades se tornam mais expressivas no cotidiano escolar.

Segundo Lucimar Dias (2012) as metodologias usadas na formação de professoras/es da educação infantil, devem proporcionar uma análise crítica da própria prática, facilitando uma reflexão sobre os acontecimentos do cotidiano escolar e devem possibilitar que as/os professoras/es desenvolvam experiências de aprendizagem onde as crianças possam se apropriar dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos diversos grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas.

Entendemos que a formação de professoras/es não é a única solução para a implementação da Lei 10.639/03, e acreditamos que a/o professora/o não seja a/o principal responsável dessa problemática, mas compreendemos que o processo de formação é importante e fundamental para a qualidade do trabalho docente e concomitantemente pode impactar na efetivação da referida Lei. Por esta lacuna

presente na formação inicial e continuada, propomos os encontros/oficinas, numa tentativa de criar espaços para a discussão da educação para as relações étnico-raciais e para superação do racismo.

Desse modo, utilizamos o grupo focal como procedimento metodológico, por entendermos que este recurso nos possibilitou compreender os processos de construções, significações, percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GANDIM, 2003). Para os encontros/oficina a posição da pesquisadora foi de facilitadora do processo de formação docente, a partir de dinâmicas que também possibilitem que as/os participantes da pesquisa falesem sobre situações do cotidiano escolar, criando espaço para a escuta atenta das percepções das professoras/es sobre a temática do racismo no contexto escolar da educação infantil e sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Segundo Angelina Gatti (2005), na condução do grupo focal é importante estar atenta/o ao princípio da diretividade, a/o facilitadora/o da discussão deve ser cuidadosa/o para que o grupo se comunique sem interferência da/o pesquisadora/o, como por exemplo, emitir opiniões pessoais frente aos comentários das/os participantes, sendo então, função da/o facilitadora/o fazer encaminhamentos relacionado ao tema da discussão, realizando intervenções que facilitem a troca e a dinâmica do grupo. Ainda segundo a autora, é preciso lembrar que não se trata de entrevistas em grupo, com perguntas e respostas a serem respondidas. O grupo focal objetiva criar condições para que as/os participantes falem sobre seus pontos de vista, elaborem críticas diante da problemática, estando a ênfase voltada para a interação dentro do grupo. “A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos” (GATTI, 2005, p. 9).

Para Prates et al (2015), a técnica de grupo focal consiste em produzir dados que envolve a formação de um grupo com características comuns, gerido por um/uma mediador/a que envolve as/os participantes numa discussão sobre determinado tema. Com essa metodologia, é possível trocar experiências, ideias, sentimentos, crenças, pontos de vistas, levando a reflexão dos sujeitos envolvidos. Ainda para as autoras:

Nessa técnica, por meio da integração grupal, é possível compreender como são construídas as percepções, práticas cotidianas, representações e simbologias de um determinado grupo. Pela técnica, produzem-se discussões grupais que permitem compreender a forma como os indivíduos veem o mundo e suas diferentes experiências de vida (PRATES et al., 2015, p. 2484).

Devido à pandemia, já mencionada nesse capítulo, realizamos o grupo focal *online*, a partir de uma plataforma de vídeo chamada *Google Meet*. Segundo Duarte (2007), os grupos focais eletrônicos podem ser realizados de modo síncrono ou assíncrono. A forma que utilizamos neste trabalho é o síncrono, pois ainda segundo a autora citada, sessões síncronas são aquelas que acontecem em tempo real, ou seja, com todas/os as/os participando simultaneamente, que pode ser realizado através de salas de bate-papo (chat) ou a partir de conferencia online (vídeo chamada). Entendemos todas as limitações presentes na utilização de uma plataforma de vídeo chamada e de se realizar uma pesquisa em um ambiente virtual, gostaríamos muito que fosse possível realizar a pesquisa de forma presencial, pois sabemos que o contato face a face possibilita melhores trocas e melhor andamento da pesquisa, mas como a segurança e a vida das pessoas são mais importantes e como a vacinação ainda não chegou a toda população, fizemos uso desse recurso sabendo das limitações que ele apresenta, mas também evidenciando a possibilidade de podermos fazer uso das tecnologias para prosseguir com a pesquisa.

Para Gondim (2003) o número de pessoas que devem participar do grupo focal varia entre quatro e dez pessoas. Mais do que dez pessoas a autora sinaliza para a dificuldade de não haver participação efetiva de todas/os, sendo também mais difícil o processo de moderação realizada pelo/a pesquisador/a. Foram realizados três encontros com o tempo previsto de uma hora e meia cada, entendendo que mais tempo do que isso pode gerar cansaço nas/os participantes, sobretudo por se tratar de um ambiente virtual, no qual precisamos estar em contato com a tela do computador e/ou celular.

O convite para os encontros/oficinas foi realizado por meio do *google forms*³¹ as/os interessadas/os em participar da pesquisa, o formulário ajudou a mapear o perfil das/os professoras/es; Também fizemos uso do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)³² para explicar aos participantes a proposta dos encontros bem como garantir a sua autorização. Em relação ao roteiro dos encontros, segundo Gondim (2003), um bom roteiro deve permitir um aprofundamento progressivo do tema proposto como também garantir a fluidez da discussão, desse modo, elaboramos um roteiro para os encontros que apresentaremos a seguir. Gostaríamos de pontuar o caráter flexível desse roteiro como aponta Prates et al (2015), ou seja, podem ser realizados

³¹ Ver formulário – Apêndice 2

³² Ver Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice 3

ajustes no roteiro no decorrer do processo, caso seja necessário em acordo com o objetivo da pesquisa.

Sabemos que com os três encontros/oficinas não daremos conta de todas as lacunas presentes na formação inicial das/os professoras/es. A temática da história e cultura Africana e Afro-brasileira é complexa e é necessário processos de formação docente mais densos e aprofundados sobre a temática da Educação para as relações étnico-raciais. Nossa proposta foi trazer a reflexão para as/os participantes/professoras/es e contribuir para refletirem sobre suas práticas, as narrativas que apresentam para as crianças, os assuntos debatidos em sala de aula, de modo, que leve em consideração a história do povo negro e que contribua para que as experiências de crianças negras sejam atravessadas pelo afeto, escuta e respeito.

Como o tema central deste trabalho é corpo negro e cabelo crespo, os encontros/oficinas teve como foco assuntos relacionados com essa temática, discutimos como as professoras podem pensar uma educação que promova a autoestima das crianças, a valorização da estética afrodiaspórica e trazer a dimensão do afeto para as práticas pedagógicas.

Roteiro dos encontros/oficinas³³:

1º Encontro: Conversas iniciais

Objetivo: Compreender como a formação inicial das professoras da educação infantil tem contribuído para efetivação da Lei nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas.

1º Momento: Apresentação de todas/os as/os professoras/es; apresentação da pesquisadora, explicações sobre a pesquisa (termo de consentimento, confidencialidade, autorização, desistência da pesquisa e as dúvidas que surgirem).

2º Momento: Apresentar extratos de situações no ambiente escolar para as professoras refletirem como agiriam nesses contextos e como a formação inicial contribui para lidarem com essas circunstâncias no ambiente escolar. Essas situações foram trazidas por Jeruse Romão (2001) onde ela discute sobre o papel da educação e sua relação com autoestima da criança negra e apresenta algumas situações reais relatadas por crianças e

³³ Ao final dos encontros/oficinas foi compartilhado com as/os professoras/es uma pasta de arquivos com textos e materiais sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais.

adolescentes negros, mães ou pais e educadores e que obviamente não representam todas as dificuldades das crianças negras na escola.

Situações trazidas por Jeruse Romão (2001, p. 169-171):

Situação 1

Duas crianças, uma negra e outra branca, estão no pátio da escola. Por algum motivo estão brigando. O aluno branco em meio ao conflito, chama o outro de negro. Este procura a professora e diz que foi ofendido, foi chamado de negro. Como solução, a professora repreende o aluno branco dizendo-lhe:

“Não faça mais isso! Peça desculpas para o seu amigo.”

E não falou mais sobre o assunto. O que nesta situação sugere análise? O comportamento do aluno branco? Do aluno negro? Ou da professora?

Situação 2

A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está a sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar juntos.

Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo:

Aluna negra:

“Me desenha bem bonita hein...”

Aluna branca:

“Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenhar branca.”

A professora fica em silêncio. Essa situação sugere qual avaliação?

Situação 3

Uma menina negra, estudante da primeira série, começa a apresentar repentinamente justificativas para não ir à escola. Queixa-se de dores na barriga; em outro dia, de dor de cabeça. A frequência das queixas deixa os pais preocupados, que buscam investigar os motivos. Quando seguramente afastam qualquer associação com doenças, procuram pesquisar o que ocorre na escola. Depois de muita insistência, a menina revela que o penteado afro que sua mãe lhe faz tem provocado chacota entre os amigos de sua escola. E por esse motivo ela argumenta não frequentar mais aquele grupo.

Qual análise que você faria dessa situação? Qual providência tomaria se você fosse mãe ou pai desta criança? E se fosse professora/o?

Situação 4

Dado o sinal para a hora do lanche, as crianças correm e fazem fila defronte à cantina da escola. A professora organiza e orienta a fila. No cartaz, em letra cuidadosa e grande, está escrito o cardápio do dia: Suco de Uva e Bolo Nega Maluca. Uma criança branca após ler o cartaz vira-se para uma das meninas negras da fila e dispara:

“Oba! Hoje eu vou te comer!!!”

Todos da fila reagem com sorriso e a criança negra fica em silêncio. A dona da cantina e a professora também!!!

O que você faria diante de tal situação?

Situação 5

Uma menina negra ganha de sua mãe uma boneca; uma versão negra de uma boneca que faz enorme sucesso entre as meninas. A menina decide levar o brinquedo para juntá-lo aos das suas amigas na hora do pátio, quando brincam de casinha. Na hora da brincadeira, ao simularem uma estrutura familiar, como todos os bonecos e bonecas brancas, as crianças informam à menina negra que sua boneca não pode participar da brincadeira porque é negra. A menos uma situação: a de representar a empregada doméstica da família na brincadeira. A criança negra nega-se a participar da atividade e quando chega em casa comenta a situação com os pais e diz que não levará mais a boneca para a escola.

O que este relato sugere?

Esse primeiro encontro envolverá apenas a escuta das/os professoras/es sobre o modo como lidam/lidariam e entendem essas situações, pretendendo trazer para o debate as experiências delas/es nas instituições de educação infantil e compreender como a formação inicial das/os participantes contribuem para seus posicionamentos frente as circunstâncias apresentadas. No segundo encontro iremos retomar as situações trazidas no primeiro encontro para refletir e dialogar, como as discussões teóricas compreendem essas experiências das crianças no espaço escolar.

2º Encontro: Experiências de crianças negras na Educação Infantil e Pedagogia do Afeto

Objetivo: Refletir sobre as experiências das crianças negras na escola e pensar em estratégias de superação da violência racial, a partir da noção de afetividade enquanto potencializadora da nossa humanidade.

1º Momento: Retomar as situações do primeiro encontro e apresentar um pouco dos dados desta pesquisa, com foco nos estudos que mostram como a experiência das crianças negras é atravessada pela violência e pelo racismo e como educadoras/es comprometidos com a superação da discriminação e do racismo na escola, devem agir e refletir frente a essas e outras situações no ambiente escolar.

2º Momento: Exibir videoclipe da música menina pretinha – Mc Sofia.
<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo&list=RDQk30qaYTzk&index=22>

Alguns pontos que iremos debater após a exibição do videoclipe será a importância do fortalecimento da autoestima de crianças negras, pautado pela estratégia do afeto, considerando também a relevância do elogio, do abraço, do cuidado para com a subjetividade infantil. Neste sentido, buscar-se-á enfatizar a necessidade de estimular as crianças a falarem o que sentem e exercitar a escuta, entendendo nossa responsabilidade como professoras/es em promover a qualidade de vida afetiva das crianças. Romão (2001) ressalta a importância do aspecto afetivo do processo de ensino/aprendizagem e Cavalleiro (2001) complementa esse argumento afirmando que a opinião que as crianças constroem sobre si mesmo está relacionada com sua capacidade para aprendizagem e rendimento escolar: “se durante a formação houver negligência quanto ao afeto, provavelmente na vida adulta haverá dificuldade de relacionamento social” (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

3º Momento: Ouvir as/os professoras/es sobre práticas de cuidado/afeto que elas/eles já fazem na sua prática escolar e apresentar algumas ideias de recursos que podem ser usados nas aulas para contribuir com valorização da autoestima das crianças e afetividade em sala de aula.

Atividades que buscam valorizar a estética negra na infância e que contribuem para a construção positiva da identidade negra:

Oficina de turbante;

Oficina de momentos de cuidados com o outro;

Produção de painel fotográfico da turma;

Atividades que buscam entender o que as crianças sabem sobre a história de suas famílias, a conversar com os mais velhos e escutar as histórias que elas/es contam. Makota Valdina³⁴ nos fala da importância de aprender o jeito negro de ser (jeito de base, de raiz) com os mais velhos, ouvindo os mais velhos:

Atividade árvore genealógica - Esta atividade possibilita as crianças pensarem sobre ancestralidade, família e sobre como o cabelo é fruto da nossa herança ancestral;

Saúde e ancestralidade a partir da medicina tradicional;

3º Encontro: Literatura e construção positiva da estética negra

Objetivo: Construir práticas pedagógicas que promova a autoestima das crianças e refletir como a literatura é um mecanismo de fortalecimento identitário.

1º Momento: Apresentação do curta-metragem “Tranças”³⁵ dirigido e produzido por Ana Beatriz Dantas, um *stop motion* que mostra como a cultura passa de geração em geração, através das tranças.

2º Momento: Após o documentário pedir que as/os professoras/es falem sobre suas experiências com os cabelos das crianças nas escolas e como elas percebem a relação das crianças com seus cabelos e dos colegas; como a escola lida com o cabelo crespo e corpos negros?

3º Momento: Trazer a literatura como ferramenta importante para discutir diversos temas presentes na nossa sociedade, entre eles a autoestima de crianças, a partir de literaturas que positivem suas identidades. Apresentação de alguns livros que tem como tema a estética negra, como os livros da Kiusan de Oliveira, *O mundo no black power de Tayô e O black power de Akin*, *Meu crespo é de rainha* da bell hooks e *O Mundo começa na cabeça* de Prisca Agustoni, além de indicação de outras obras literárias que pode-se trabalhar outros temas, como o livro *Obax* de André Neves, O livro *Amoras* de

³⁴ Documentário Makota Valdina: um jeito negro de ser e viver. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iof0guWpu5w>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H8ZJtzVK2QQ&list=WL&index=96>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

Emicida, *As tranças de Bintou* de Sylviane Diouf, *Sinto o que sinto* escrito por Lazaro Ramos, entre outros.

Mighian Nunes (2016) afirma que o racismo tem apagado a presença de crianças negras brasileiras, refletindo como é possível articular a luta antirracista e estudos que demonstram como as crianças negras têm (re)existido cotidianamente. Pensamos que a literatura decolonial, afrocentrada e/ou antirracista busca ressignificar as experiências de crianças negras, tanto no enfrentamento ao racismo como permitindo criar mecanismos de valorização da identidade racial das crianças.

Jessica Oliveira Farias (2018) realizou um estudo por meio do qual buscou investigar a representação do negro na literatura infantil brasileira. Em suas análises, apresentou como essas representações ainda são marcadas pela omissão, estereotipação, deturpação da imagem, do caráter e da inteligência de pessoas negras. É urgente que crianças negras se vejam representadas nos livros didáticos, na literatura utilizada em sala de aula, que sejam valorizadas em outros espaços do ambiente escolar, como cartazes e murais, essas representações cria mecanismos de valorização e contribui para a autoestima das crianças negras e produz nas crianças brancas a construção de um olhar sobre o negro sem estigmas inferiorizantes, sem hierarquia racial e contribui para construção de valorização da diversidade.

Andréia Sousa (2001) afirma que as imagens das narrativas literárias, quando não estereotipadas, distantes de uma visão etnocêntrica e branqueadora oferece representações positivas do povo negro, dos descendentes de africanos e do próprio continente africano, contribui para a modificação do lugar subalternizado do negro na literatura. Atualmente temos no mercado mais opções de livros que rompem com a colonialidade e o racismo, possibilitando outras narrativas além das histórias infantis hegemônicas.

4º Momento: Refletir como o material didático utilizado em sala de aula tem possibilitado pensar a autoestima de crianças negra e fortalecido sua identidade racial.

Algumas perguntas para identificar materiais didáticos e literatura que não reforce estereótipos dos Africanos e Afro-brasileiros:

Qual o lugar da pessoa negra como sujeito? (onde uma pessoa, um conceito ou uma ideia africano e afro-brasileiro entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno)

Qual a localização psicológica do negro? (central ou marginal em relação a sua cultura?)

Qual a narrativa da história do Brasil e de África?

Qual a narrativa sobre os elementos culturais brasileiros e africanos?

*Qual a estética reproduzida?*³⁶

Cavalleiro (2001) afirma que o material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade das crianças presentes nas instituições de ensino endossa a concepção presente na sociedade de que alguns grupos são mais valorizados do que outros. Professoras e professores comprometidos com uma educação antirracista e com o reconhecimento positivo da diversidade racial escolhem e refletem sobre o material didático e a literatura que contemplem a diversidade racial na sociedade. Ainda segundo Cavalleiro (2001), é preciso estar atentas/os para:

Certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito a diversidade. O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 153-154).

4.2. Proposta de análise das interlocuções:

Propomos para essa investigação nos debruçaremos sobre as interlocuções produzidas junto às/os colaboradoras/es da pesquisa (crianças e professoras), e em seguida, elaboramos categorias de análise destas escutas produzidas que nos ajudará a operacionalizar as dimensões da análise empírica (MARTINS; BENZAQUEN, 2017). Mantendo-se sempre atenta ao que Maria Cecília Minayo (2012) chama atenção nos momentos da discussão sobre o processo de análise qualitativa de estudos de base empírica, de que:

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (MINAYO, 2012, p. 623).

³⁶ Essas questões foram levantadas no curso que participei de formação de professores/as da Escolinha Marinha Felipa – Escola de Educação Infantil Afro-brasileira, localizada na Bahia.

Deste modo, no processo de análise dos dados é necessário se apropriar da riqueza de informações do campo – no caso da referida pesquisa, a análise do diário de campo e das cenas interativas produzidas durante a coleta do trabalho de conclusão de curso e a análise dos diálogos produzidos e experiências compartilhadas durante o grupo focal com as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife –, Minayo (2012) alerta para que esteja escurecido que não existe isenção de teorias e ideologias durante esse processo e que o “esforço compreensivo” demanda valorização ao máximo dos achados em campo. Ainda segundo a autora citada, o texto da análise não deve apenas descrever os achados do campo, sendo esse momento de compreensão e interpretação dos dados também um espaço de atuação da *práxis* da/o pesquisadora/or e, por esse motivo, será sempre um texto inacabado tendo por suas conclusões abertura para novas indagações e inquietações.

Buscando melhor apreensão do processo analítico, também dialogamos com Roque Moraes (2003), que nos ajuda a esquematizar as fases do exercício de compreensão das interlocuções produzidas na pesquisa, a partir do que ele chama de *análise textual discursiva*, que se configura como um processo auto-organizado de construção de compreensão em relação a leitura dos textos examinados. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes e a/o pesquisadora/or atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. Neste sentido, o ciclo de análise textual é um exercício de elaborar sentidos (MORAES, 2003).

O primeiro momento do ciclo de análise é a desconstrução dos textos e sua *unitarização*, que implica separar o texto em *unidades de análise ou unidades de significado ou de sentido*, que podem ser definidas *a priori* ou *emergentes*. São definidas em função de um sentido apropriado aos propósitos da pesquisa. Moraes (2003) faz uma ressalva sobre o uso do termo “texto” o qual não deve ser entendido unicamente como produções escritas, mas de modo mais amplo, incluindo em sua compreensão outras expressões linguísticas e imagens.

A *categorização* é o segundo momento do ciclo de análise, consiste em nomear e definir categorias, acontecendo por meio de um retorno cíclico aos mesmos elementos da pesquisa para construir gradativamente os significados de cada uma. No processo de categorização há uma comparação constante entre as unidades definidas no exercício inicial da análise, buscando o agrupamento de elementos semelhantes, os conjuntos de elementos de significação próximos que constituirão as categorias.

Ainda segundo Moraes (2003, p. 197):

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.

Deste modo, “as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende descrever” (MORAES, 2003, p. 197). Com elas serão produzidas as descrições e interpretações que farão parte do processo de expressar as diversas compreensões proporcionada pela análise. O referido autor também apresenta as diferentes metodologias que ajudam a produzir as categorias da análise textual que são, o *método dedutivo*, *método indutivo*, *análise mista* (diálogo entre o método dedutivo e indutivo) e *método intuitivo*, a escolha de cada metodologia implica na construção de *categorias a priori* e *categorias emergentes*. Não iremos apresentar as características e particularidades de cada método e categorias, nos debruçaremos apenas sobre aqueles procedimentos que adotaremos na construção da análise das interlocuções desta pesquisa. É necessário elucidar a ressalva feita por Moraes (2003) da impossibilidade de classificação rígida em relação ao uso dos métodos apresentados, alertando a/o pesquisadora/or para as implicações presentes nos posicionamentos teóricos escolhidos.

Será visível na produção analítica desta pesquisa que as categorias produzidas dialogam com os temas sugeridos previamente pela pesquisadora – que foram levados para as interlocuções com as crianças e com as professoras, buscando atender aos objetivos esperados por esta investigação - como também as categorias foram produzidas, a partir da imersão com as vozes das/os colaboradoras/es acessadas/os pelo diário de campo, pelas cenas interativas e os encontros/oficinas gravadas em áudio e vídeo.

A partir destas particularidades nossa pesquisa apresenta diálogos com a *categoria emergente*, que são construções teóricas elaborada pela/o pesquisadora/or mediante informações produzidas no processo da investigação, desenvolvidas a partir de métodos indutivos e intuitivos ou modelo misto, onde se parte de um conjunto de categorias definidas anteriormente sendo complementada e/ou reorganizada na própria análise. O paradigma emergente tendo por opção a indução, intuição e adução transita pela subjetividade com foco na qualidade e na ideia de construção (MORAES, 2003).

Por fim, o terceiro e último ciclo da análise, a *comunicação*, corresponde a um “exercício de explicitação das novas estruturas de análise” (MORAES, 2003, p. 208).

Apresenta-se em forma de metatexto exposto com aprofundamento e detalhes, sendo seu principal desafio tornar compreensível o que anteriormente não era, elaborando um texto em que cada categoria escolhida ou partes dela seja integrada a toda investigação, concluindo, assim, o ciclo com o movimento de explicitar as novas compreensões alcançadas durante o processo analítico.

4.3. Ética nas pesquisas em Educação:

Como a presente pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, achamos necessário fazer alguns apontamentos éticos, visto que existem algumas críticas sobre o sistema uniforme de revisão ética, que é fundamentada em princípios da área de saúde não contemplando as especificidades das Ciências Humanas e Sociais (AMORIM et al, 2019).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) elaborou princípios gerais que devem orientar as pesquisas em educação e que adotamos na pesquisa. São eles:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019, p. 27).

Desse modo, foi solicitado consentimento das/os participantes da pesquisa, pois, segundo Coutinho (2019), esse é um procedimento que visa obter a anuência dos participantes da pesquisa, sendo necessária, além do consentimento, um momento durante a pesquisa em que será explicado o que está envolvido no estudo, de maneira a elucidar todas as dúvidas que surgirem e assegurar que a/o participante se sinta segura/o em relação às implicações de sua participação, inclusive deixar explícita a possibilidade de desistência da/o participante no momento que lhe convier. Como recomenda a autora, para garantir o anonimato na pesquisa será solicitado que as/os participantes escolham nomes fictícios.

Como um momento de nossa pesquisa foi realizada de forma remota – *online* – apresentaremos alguns apontamentos éticos. Segundo Nunes (2019), o que caracteriza uma pesquisa *online* é a coleta de dados ser realizada pela internet, ainda de acordo com o autor os problemas éticos das pesquisas *online*, são semelhantes às pesquisas

consideradas tradicionais, porém as pesquisas *online* possuem questões éticas específicas. Uma questão ética que foi preocupação nossa é sobre a confidencialidade em relação ao uso da gravação de vídeo para fins de análise – os encontros/oficinas foram realizados por meio do *Google Meet* (plataforma de vídeo chamada) e foram gravadas. Segundo Carvalho (2019, p. 67), “a confidencialidade diz respeito ao cuidado ético do pesquisador com as informações que acessa por meio dos seus procedimentos de investigação”. Existem cuidados com a confidencialidade específica na pesquisa em educação, sendo assim, além da utilização de gravação de vídeo existem situações em pesquisas na educação onde a/o pesquisadora/o assume duplo papel, como no caso da pesquisa-intervenção, desse modo, exige da/o pesquisadora/o amadurecimento e cuidado redobrado com a confidencialidade (CARVALHO, 2019)

Desse modo, estávamos atentas em garantir a integridade da investigação, disponibilizando uma comunicação com as/os participantes da pesquisa, bem como protegendo as informações confidenciais obtidas durante a pesquisa, em relação à gravação de vídeos dos encontros/oficinas para análise, apenas a pesquisadora e sua orientadora teve acessos a essas gravações para fins de análises da pesquisa, não iremos publicizar, nem reproduzir as gravações em outros espaços. Entendemos que o processo de revisão ética é algo que extrapola apenas a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, a nossa preocupação com as questões éticas da pesquisa permearam todo o processo da pesquisa, desde a elaboração do projeto até a futura divulgação dos resultados (MAINARDES; CURY, 2019).

4.4. Ética em pesquisa com crianças:

Por se tratar de uma investigação em que crianças estavam envolvidas como uma das principais interlocutoras do estudo, julgamos ser fundamental a apresentação de alguns cuidados éticos adotados durante a pesquisa.

Para a pesquisa foi solicitado aos pais e/ou responsável pela criança o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)³⁷, apresentando quais são os riscos e benefícios da pesquisa para todas/os as/os participantes (professoras, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, estagiária/o e as crianças). Também tivemos cuidados relativos à preservação da identidade e privacidade das crianças; e cuidado para que os procedimentos de coleta de dados que realizamos na pesquisa, não gerassem danos ou desconfortos para as crianças.

³⁷ Apêndice 4

Há, no tocante a pesquisas com crianças, uma discussão acerca da forma da solicitação da autorização da criança para além do consentimento e autorização de seus pais e/ou responsáveis. Como compreendemos as crianças como sujeitos de direito e atores sociais, não basta apenas a autorização dos pais, sendo necessário buscar o consentimento das próprias crianças, de modo que nossa concepção destes sujeitos como protagonistas do processo da pesquisa seja operacionalizada

Foi perguntada a cada criança individualmente se era um desejo delas participar, em vários momentos durante as atividades da pesquisa, algumas crianças disseram não querer participar, pois estavam brincando ou queria fazer outra atividade e foi respeitada cada decisão. A forma como as crianças expressavam não querer participar da pesquisa não era necessariamente verbalmente, em algumas situações a ADI chamava alguma criança para participar de uma atividade com a pesquisadora e a criança se esquivava com o corpo, apresentando resistência corporal e até mesmo mostrando-se dispersa no momento da atividade, sem responder as perguntas feitas a ela. As expressões corporais, portanto, foram percebidas e entendidas pela pesquisadora como indicativas de que as crianças demonstravam não querer participar da pesquisa. Cruz (2019) discute como é essencial que a/o pesquisadora/o, que dialogam com crianças e pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão, faça um esforço maior para compreender o que suas interlocutoras estão comunicando, a partir de outras linguagens.

Também foi uma preocupação durante a realização da pesquisa de trabalho de conclusão de curso: que nomes iríamos utilizar na pesquisa, o nome verdadeiro da criança ou um nome fictício? Se vamos usar um nome fictício, quem deve escolher? As crianças ou a pesquisadora? Para responder essas questões concordamos com Kramer (2002) que pontua:

Recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava sua identidade, simplesmente apagavam quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. (KRAMER, 2002, p. 47)

Concordando com a pesquisadora, seguindo nossa perspectiva teórica e pelo entendimento da criança como produtora de cultura, recorreremos a uma metodologia que dialogue com nossa perspectiva. Para essas questões apresentadas e com o auxílio das reflexões de Kramer, foi solicitado que todas as crianças escolhessem o nome que gostariam de utilizar na pesquisa.

Nesse sentido, faz-se também necessário discutirmos sobre as relações de poder nas pesquisas com crianças, pois estávamos preocupadas em, primeiramente, ouvir as crianças, se era um desejo delas participar e serem *sujeitos* da nossa pesquisa, assim como nos afirma Leite (2008):

Pesquisar com crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda *versus* a crianças-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. Não bastasse, o querer da criança implica sua autorização para o uso de suas falas, desenhos e/ou imagens na pesquisa o que já faz parte, também, de uma abordagem ética do tema. (LEITE, 2008, p. 123)

Outras questões que a autora supracitada nos apresenta é o de buscar a parceria da criança na pesquisa e como minimizar as relações de poder preestabelecidas. Para Leite (2008), a *corporeidade na relação com o outro*, é um conceito fundamental, pois nós, adultos somos fisicamente maiores do que as crianças. Desta forma, cabe-nos estabelecer uma postura corporal que compreenda as diferenças físicas entre adultos e crianças, sendo então o ato de agachar, falar e olhar no olho da criança, abraçar e tocar, movimentos que diminuem as relações de poder. Numa postura de “disponibilizar um olhar e uma escuta atentos e sensíveis de forma a capturar não apenas os ditos, mas os não ditos” (Leite, 2008, p. 127).

CAPÍTULO 5 – ESCUTANDO CRIANÇAS E PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

“Eu sabia que era negra por causa dos meninos brancos na escola. Quando brincavam comigo diziam: - Negrinha! Negrinha fedida”.

(Carolina Maria de Jesus)

Este tópico foi escrito em dois momentos distintos: o primeiro momento foi a escrita a partir da pesquisa do trabalho de conclusão de curso, com o desafio posto de voltar ao passado de modo a ressignificar o presente, trazendo diálogos produzidos durante a pesquisa acima referida; o segundo momento foi o texto escrito, a partir da reinterpretação feita dos achados e percepções do passado em diálogo com a pesquisa realizada no presente. Neste momento, passado e presente se entrecruzam para compreender as interlocuções estabelecidas com as/os colaboradoras/es da pesquisa (crianças e professoras) a fim de construir caminhos que busquem descolonizar e Afrocentrar a educação infantil, perspectivando, assim, a humanização do povo negro.

5.1. Contextualizando o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e o grupo de crianças:

O primeiro encontro que tive com as crianças do CMEI pesquisado foi em abril de 2018. Lembro-me de estar nervosa para o encontro com o grupo 4. Já havia visitado a instituição outras vezes, mas numa outra posição, qual seja, a de estudante que faria estágio curricular, e nesta última ocasião estava no papel de pesquisadora, atenta a outros elementos do cenário escolar.

Ao chegar no CMEI, as crianças estavam na sala e com a minha entrada no ambiente algumas pararam o que estavam fazendo e olharam para mim, olhares que respondi com um “boa tarde”, sendo correspondida com alguns cumprimentos. No momento em que cheguei, uma estagiária penteava o cabelo de algumas crianças que haviam tomado banho. Enquanto isso, outras crianças brincavam com pecinhas do tipo lego, em diferentes grupos. O grupo 4 era frequentado por vinte e cinco crianças. As observações e a pesquisa foram realizadas no período da tarde. Algumas crianças frequentavam o CMEI apenas pela manhã, e, por essa ocasião, nos dias que foram realizadas a pesquisa, havia em sala em torno de quinze a vinte crianças, nunca mais do que isso.

Com minha chegada à sala, noto que as crianças não estranharam a minha presença. Fiquei sentada em um lugar perto de um grupo de crianças que estavam brincando e depois de algum tempo a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) pediu que as crianças se organizassem em círculo para que pudessem realizar uma atividade. Duas meninas, *Mulher Maravilha*³⁸ (4 anos, branca) e *Rapunzel 2* (4 anos, branca) se aproximaram de mim e ambas sentaram ao meu lado. *Rapunzel 2* conversava bastante, e logo me perguntou se eu iria trabalhar na sala. Disse à ela que não, que era estudante e que estava fazendo um trabalho/pesquisa na sua sala.

Em outro momento, depois de já enturmada com o grupo de crianças e observando as interações, a ADI decide contar uma história. Enquanto preparava o material e a estagiária levava o lanche para sala, distribuindo-o entre as crianças, *Mulher Maravilha* e *Rapunzel 2* continuaram sentadas ao meu lado conversando comigo. *Rapunzel 2* era bastante carinhosa – me abraçou, mexeu nos meus óculos, no meu cabelo, ficou grudada em mim por algum tempo querendo me conhecer melhor. *Mulher Maravilha* se aproximou para conversar que gostava de maçã e melancia (o que estavam comendo no lanche), então perguntei qual das duas frutas ela gostava mais e ela disse “maçã”, enquanto isso ela fazia comentários sobre as outras crianças da sala, apontando para *Rapunzel 2* e dizendo que ela não comia a casca da maçã, inviabilizando seu fortalecimento.

Mulher Maravilha também me apresentou *Princesa* (4 anos, preta) dizendo-me: “Essa é *Princesa*, ela tem uma calça de bailarina”. Pergunto quem é *Princesa* porque não tinha visto bem para qual criança ela estava apontando e *Mulher Maravilha* novamente aponta para sua colega e diz: “Essa pretinha, moreninha” (*Princesa* é a única menina negra da sala). Ela também me apresentou *Rapunzel 1* (4 anos, branca) apontando para a menina e falando que o apelido de *Rapunzel 1* é “jerimum”. Segundo ela, a própria menina teria se apelidado dessa forma. Nessa primeira interação com algumas crianças pudemos perceber que *Mulher Maravilha* identificou e classificou racialmente sua colega da sala, havendo, assim, uma percepção da diferença racial apresentada pelas crianças ao longo dos diálogos estabelecidos durante a pesquisa, dialogando com os apontamentos das contribuições compartilhadas por Fazzi (2004) sobre as percepções raciais infantis. Segundo a autora, a partir dos 3 anos de idade as

³⁸ Esses são os nomes fictícios escolhidos pelas crianças durante a primeira atividade, logo em seguida será apresentado uma tabela com o perfil das crianças do grupo 4.

crianças se tornam conscientes da cor e aos 4 anos surgem com atitudes raciais incipientes.

A maioria das crianças que frequentavam o CMEI eram brancas, sendo os cabelos um elemento que se diferenciava um pouco entre elas. Uma das meninas do grupo, por exemplo, tem a cor de pele bem clara, cabelo loiro e crespo. No grupo pesquisado pedimos para que às crianças que se identificassem racialmente e dissessem um nome que gostariam de utilizar na pesquisa. A seguir apresentamos as crianças que colaboraram com a pesquisa³⁹.

Tabela 1 – Perfil das crianças do Grupo 4

NOME FÍCTIO	IDADE	COR
BARBARA	4 ANOS	BRANCA
HOMEM DE FERRO	4 ANOS	BRANCO ^{40*}
LADY BUG	4 ANOS	BRANCA
D*	4 ANOS	BRANCO
SUPER HOMEM	4 ANOS	MORENO/BRANCO
RAPUNZEL 2	4 ANOS	BRANCA
PRINCESA	4 ANOS	PRETA

³⁹ O nome das crianças que estão com asteriscos indica que as crianças não quiseram participar de uma ou nenhuma atividade ou que não quiseram escolher um nome fictício.

⁴⁰ As classificações raciais que estão com asteriscos foram das crianças que não quiseram se autoidentificar racialmente e enquanto pesquisadora utilizei a heteroidentificação com base nos fenótipos das crianças.

MARINA	4 ANOS	BRANCA
HOMEM ARANHA	5 ANOS	BRANCO
H* Não me disse o nome	4 ANOS	BRANCO*
ARINE	4 ANOS	BEGE/BRANCA
RAPUNZEL 1	4 ANOS	BRANCA
MULHER MARAVILHA	4 ANOS	BRANCA
ELZA	4 ANOS	BRANCA
BEM 10*	4 ANOS	-
HULK*	4 ANOS	_ ⁴¹
SA* Não quis dizer o nome	4 ANOS	BRANCA
SG*	4 ANOS	BRANCA

⁴¹ Esses campos estão em brancos porque por algum motivo na pesquisa do trabalho de conclusão de curso não fiz a heteroidentificação dessas crianças e não consegui me lembrar pelos nomes verdadeiros das crianças os seus pertencimentos raciais.

ANA	5 ANOS	BRANCA

Fonte: a autora

As/os educadoras/es que acompanhavam o Grupo 4 eram uma professora (que conduzia o grupo apenas no turno da manhã), dois ADI, uma estagiária e um estagiário. Durante o período de observação no CMEI, não presenciei nenhuma atividade/conteúdo que contribuísse para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Porém, devo fazer uma ressalva que no horário que as observações foram realizadas (turno da tarde), não é dedicado aos conteúdos pedagógicos planejados pela professora.

Após a caracterização das participantes do estudo anterior, apresentamos no próximo subitem as educadoras que participaram da pesquisa que foi realizada no momento atual.

5.2 – Conhecendo as professoras que participaram dos encontros/oficinas:

O convite para participar da pesquisa foi realizado através do *Google* formulário. Como tínhamos um limite de participantes, foram enviados individualmente para oito professoras o formulário, tendo apenas três professoras aceitado o convite – *Janaína*, *Joana* e *Sofia*⁴².

Janaína: Declarou-se branca, é pedagoga com mestrado em Educação. Há 6 anos trabalha na Educação Infantil, atua como professora numa creche localizada na RPA 4 (Região político administrativa).

Joana: Se declarou como mulher preta. Formada em Pedagogia é professora há 22 anos, atua há cerca de 8 anos no CMEI da Rede Municipal do Recife, localizado na RPA 4.

Sofia: Se declarou branca, há 17 anos é professora da Educação Infantil, atua no CMEI da Rede Municipal do Recife, localizado na RPA 4. Há 21 anos é professora da Prefeitura do Recife percorrendo também o ensino fundamental e Educação de jovens e adultos – EJA.

O primeiro encontro/oficina foi marcado por uma teia de (re)encontros. Trabalham juntas no CMEI que realizei a pesquisa de conclusão de curso as

⁴² Esses nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias professoras.

professoras *Joana* e *Sofia*, sendo esta a profissional de educação responsável pelo grupo 4, constituído por crianças, com o qual construí os diálogos para a referida pesquisa em 2018. *Joana* por sua vez é professora do filho de *Janaina*, também docente colaboradora de nossa investigação. Percebi que o fato das professoras se conhecerem e trabalharem juntas possibilitou um diálogo fluído durante os encontros/oficinas, circularidades produzidas em campo que nos possibilitou pensar caminhos no delineamento dos percursos da pesquisa.

No primeiro encontro/oficina ficou perceptível que as docentes tinham uma demanda de discussão sobre a temática da EREER. Inicialmente estavam preocupadas em responder algo equivocado, porém quando expliquei que o objetivo do encontro não era para avaliar os conhecimentos delas sobre a temática, mas que a proposta era criar um espaço de trocas de modo a pensar estratégias e refazer caminhos e posturas que reforcem ou reproduzam o racismo e a discriminação na educação infantil. As três professoras trouxeram relatos de situações que vivenciaram na educação infantil e, a partir de suas experiências em sala de aula, percebi uma demanda de escuta, de momentos onde pudessem falar de suas práticas e experiências.

Foram necessárias realizar pequenas mudanças no roteiro durante os encontros/oficinas, pois em virtude das situações que as professoras compartilharam, foi necessário rever alguns pontos, acrescentar outros recursos para que o percurso se tornasse mais adequado às considerações levantadas pelo grupo⁴³. Também havíamos estipulado encontros de uma hora e trinta minutos para cada dia, não cumprindo com êxito este combinado. Como já mencionado, as professoras tinham uma demanda de escuta e uma carga de experiências a serem compartilhadas que culminou em contatos de mais de duas horas nos três dias. A sensação ao fim de cada encontro correspondia ao desejo de ficar ainda mais tempo debatendo e compartilhando os saberes e fazeres da sala de aula e da Educação para as Relações Étnico-raciais.

A seguir, apresentaremos os diálogos com as/os interlocutoras/es da pesquisa a partir das categorias de análises criadas para responder as questões desta investigação. Como foi dito no início desse capítulo, a escrita que se apresentará a seguir, será feita em diálogo com o passado e o presente, buscando aproximar as interlocuções com as

⁴³ As mudanças realizadas foram poucas como o acréscimo da leitura de um poema chamado *Metamorfose* da autora Geni Guimarães; também não utilizamos todas as situações apresentadas no roteiro. Foram realizados pequenos ajustes de acordo com o que o encontro/oficina solicitava.

crianças e com as professoras que participaram, em momentos diferentes, desta pesquisa.

5.3. Práticas de cuidado e autocuidado: Qual o pente que te penteia?

O exercício de observação do grupo 4 foi bastante desafiador. Eu tinha em mente que não seria fácil, mas a investigação foi se tornando mais complexa ao perceber que a rotina do grupo era bem livre e que as crianças se espalhavam bastante ao brincar pelo CMEI, o que dificultava minha tarefa de observadora iniciante. A todo o momento precisei estar vigilante ao fato de não assumir o papel de educadora, tentando não dizer às crianças o que elas precisavam fazer quando, por exemplo, se recusavam a ir ao chamado de um adulto ou quando precisam guardar os brinquedos. De modo geral, as crianças do grupo 4 eram carinhosas umas com as outras, se abraçavam bastante, brincavam, ainda que em alguns momentos surgissem os conflitos.

Em um dos dias de observação, as crianças foram para o solário (lugar parecido com um quintal) no qual elas permaneceram por bastante tempo nesse espaço, com os *bibites*⁴⁴ e interagindo entre si das mais variadas brincadeiras. Também tomaram banho de mangueira, em pequenos grupos. Neste momento me recolhi para a sala ao lado, onde a estagiária penteava os cabelos das crianças pois estava interessada em observar a relação dela com as crianças e como é o processo de pentear os cabelos.

A primeira criança a ter seus cabelos penteados foi *Lady Bug* (4 anos, branca). Ela tem o cabelo cacheado, e em alguns momentos da escovação a menina fazia umas caretas como se estivesse desconfortável com o processo. De modo geral, o momento de pentear os cabelos aconteceu tranquilamente. Estava curiosa para ver como seria realizado o penteando do cabelo de *Princesa* (4 anos, preta) que tem o cabelo crespo e estava, neste dia de observação, com o mesmo penteado do dia anterior – cabelo preso em vários *pitozinhos* e tranças. Quando ela estava tomando banho, no entanto, sua mãe chegou para levá-la embora. A expectativa com esse momento não foi à toa, posto que quando criança, eu tinha muito receio de quem ia pentear meus cabelos fora de casa. Lembro que minha irmã e minha mãe eram as únicas que “sabiam como pentear meus cabelos” sem causar dor ou quaisquer traumas.

Em outro momento de observação do banho, em mais um dia acompanhando o grupo 4, me chamou atenção o fato de *Princesa* ter entrado no banheiro comunicando: *Não vou molhar o cabelo!* Repetiu essa frase três vezes, sendo sua fala não questionada

⁴⁴ Triciclo para crianças.

por nenhum adulto ou pelas crianças. Constatado que é mais um dia em que ela não molha o cabelo. Após o banho, as crianças foram para o circuito montado pela ADI (o circuito são cadeiras e mesas dispostas no *hall* do CMEI, junto com pneus e almofadas, formando um caminho de obstáculos). Durante o circuito, a estagiária chama uma criança por vez – primeiro as meninas e depois os meninos – para pentear os cabelos (algumas crianças começaram sozinhas no banheiro a pentear os cabelos). *Princesa* não molha o cabelo no banho e não é chamada para cuidar dos cabelos.

No último dia dedicado a observação do grupo 4 permaneço um pouco no parque de areia e depois me desloco para o banheiro para observar mais uma vez o momento do banho. *Princesa* insiste em informar, como em outro momento, que não quer molhar os cabelos, ao que a ADI pede para que ela tire o prendedor do cabelo. A menina diz enfaticamente: *não quero molhar meu cabelo, minha mãe disse que não é para eu molhar o cabelo*. Desta vez após algumas conversas a menina muda de opinião e decide molhá-lo.

Ao conversar com a ADI sobre *Princesa* para compreender melhor o porquê da resistência em molhar os cabelos, a educadora menciona que *Princesa* já informou em outras situações que não gosta de molhar os cabelos porque dói ao pentear. A criança denuncia verbalmente para as/os educadoras/es que há um despreparo em relação aos cuidados com seu cabelo, um problema que deve ser resolvido por aquelas/es que não sabem pentear um cabelo crespo, pois *Princesa*, apesar da experiência violenta com seus cabelos, afirma gostar do seu cabelo.

*Pesquisadora: Tu gosta do teu cabelo? Princesa: Gosto/ Pesquisadora: Teu cabelo é bonito?/ Princesa: É!*⁴⁵

Princesa, embora tenha comunicado as dores que atravessam seu corpo e a falta de preparo das/os educadoras/es em cuidar do seu cabelo, resiste ao discurso e as práticas que colocam seu cabelo e seu corpo no lugar do inadequado. A menina sabe assim como *Tayó*⁴⁶, que nossos cabelos *Black Power* “podem carregar o mundo” pois neles estão todas as alegrias, cores, beleza e tradições de nossas/os antepassadas/os, nossos cabelos crespos tem história! O nome escolhido por *Princesa* não foi à toa, pois “Tayó é o que todas as outras meninas como ela são: **princesas** que vivem a carregar,

⁴⁵ Esse trecho da interlocução com a criança *Princesa* aconteceu depois da construção da história produzida pelas crianças. Depois desta atividade as crianças foram convidadas a se olharem no espelho, escolherem um pente para pentear os cabelos, enquanto a pesquisadora conversava sobre os cabelos das crianças.

⁴⁶ É uma personagem, menina e criança negra, do livro “O mundo no black power de Tayó” da Kiusam de Oliveira.

sobre seus penteados, suas coroas reais, mesmo que não as vejam quando estão acordadas” (OLIVEIRA, 2013, p. 39, *grifos nossos*)

Apesar da denúncia feita neste trabalho sobre o racismo que atravessa as experiências das crianças negras, precisamos reafirmar a discussão trazida por Míghian Nunes (2016) que tem buscado articular a luta antirracista a estudos que demonstram como e de que modo as crianças negras tem (re)existido cotidianamente. Deste modo, *Princesa* tem nos ajudado a pensar como ela não tem sido engolida pelos marcadores sociais de opressão, como o racismo, adultocentrismo, sexismo, demonstrando que ainda que seja marcante em seu cotidiano o despreparo que evidencia a violência racial, ela resiste ao informar que gosta do seu cabelo e de sua cor.

Pesquisadora: Princesa tu gosta da tua cor? Princesa: gosto muito⁴⁷.

Infelizmente, precisamos mencionar que essa também é a experiências de outros corpos negros e cabelos crespos na educação infantil. As professoras durante os encontros/oficinas mostraram compreender que as crianças percebem e reagem aos tratamentos dados aos seus cabelos e que esse momento requer cuidados diferenciados quando se trata de cabelos crespos. Por isso, elas relatam as violências que já presenciaram nos seus cotidianos escolares, como comentam *Janaina* e *Sofia*:

Professora Janaina:

Acontecia muito na minha turma de as meninas que tinham o cabelo crespo dos ADIs decidirem que não iam lavar o cabelo, eles decidiam. E aí eu lembro que uma vez eu perguntei eu fiz assim, “oh não ela não precisa soltar o cabelo não” diziam, aí eu porquê? Aí “não a gente vai lavar o cabelo dela não”, mas porque não lavou o de todo mundo porque não vai lavar o dela, lave o dela também. Aí assim eu nunca gostei muito desse lugar, não gosto porque a gente como professor é a referência, responde pela turma no horário que a gente tá, todos podem responder, mas a gente termina sendo a última instância, quando a gente não tá que é o caso da minha unidade né que a tarde, que a tarde não vai estar, então o ADI responde, mas quando a gente tá eles sempre vão fazer de alguma forma essa referência a gente. Então se eu dissesse isso eles lavariam, mas eu não gosto de chegar nesse nível. Pra mim é, mas assim aquilo me incomodava, mas eu não sabia o que era. Assim eu não tinha as palavras, por exemplo, hoje eu sei que aquilo ali era uma ação racista.

Professora Sofia:

A gente tinha que conversar com os educadores para que no momento do banho quando soltasse o cabelo dela e higienizasse o cabelo dela não prendesse de imediato porque o cabelo dela precisava respirar né e aí quando prendia ficava inclusive com cheiro de mofo. A gente conversou com os educadores, foi tranquila a conversa não foi algo que eles... na verdade às

⁴⁷ Diálogo com *Princesa* na atividade com bonecas negras e brancas.

vezes ela ia com aquelas tranças bem miudinha e eles queria tirar e a gente aprendeu com I* (nome da ADI) que não precisa tirar aquelas tranças para lavar que pode ser lavada por cima da trança quando ela ia com as tranças bem pequenininhas, aquelas tranças bem de raiz mesmo [...]

As professoras também debateram e problematizaram como o cabelo crespo é visto socialmente, mencionando que existem cabelos crespos que definem os cachos e esses acabam sendo “mais aceitos” na sociedade, por terem menos *frizz* e não embarçarem com facilidade. Em contrapartida, o cabelo crespo, que não define e não forma cachos, é ainda mais rejeitado e visto como feio e que não precisa ser cuidado. Essa importante discussão ratifica o argumento já apresentado nesta pesquisa, onde afirmamos que o nosso sistema de classificação racial se baseia na cor da pele e na textura de cabelo, portanto, quanto mais escura a pele e mais crespos os cabelos mais atravessamentos da violência racial serão submetidos às (re)existências negras.

A reflexão trazida nos ajuda a pensar como nos últimos anos houve um movimento de exaltação do cabelo crespo, visto que muitas mulheres, homens e crianças negras/os têm deixado suas madeixas livres dos alisamentos químicos e de tantos outros produtos que tinham com a intenção de mudar as texturas dos seus cabelos. Porém, essa mudança social em relação a percepção do cabelo crespo não significa uma mudança de posturas racistas. O cabelo crespo que a sociedade “aceita e tolera” são baseados e colocados em categorias que aproximem de uma beleza mais higienizada. Dessa forma, os cabelos “permitidos” são os que formam cachos perfeitos ou os que não são muito volumosos. Percebe-se que existem concessões para o cabelo crespo estar na sociedade, mas o racismo não deixa de existir.

Por isso, os cuidados direcionados aos cabelos crespos não devem ser na perspectiva de domá-los, deixá-los uniformes, mas pautar o cuidado na valorização da identidade. Conforme apontado por Braga e Gonçalves, “[...] o modelo de beleza marca o processo de colonização dos nossos corpos, pois impõe uma estética que sustenta a ideia de cabelos iguais, peles iguais, formatos iguais para serem classificados como corpos relevantes” (2020, p. 263).

As experiências compartilhadas evidenciam o despreparo e a violência por parte das/os educadoras/es ao se recusarem a pentear os cabelos crespos, excluindo as crianças negras desse cuidado. É preciso que entendamos que o racismo não se manifesta apenas pela via do discurso. As demais vivências, como as palavras escutadas na infância, revelam-se estruturante e constitutivas para a construção dessas identidades. A partir dos processos identificatórios, as crianças se apropriam de diversas vivências,

inclusive aquelas que ocorrem no contexto escolar, e estruturam-se na medida em que são aceitas, cuidadas, escutadas, silenciadas pelas/os educadoras/es e seus pares. (SOARES, 2013).

O cuidado, o afeto, o toque, o pentear dos cabelos informam práticas que têm por perspectiva a afetividade, e por isso também contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças. Um ambiente escolar que reforça e legitima em suas práticas e discursos visões estereotipadas e subalternizada do povo negro contribui para que haja uma introjeção da violência racial que irá incidir no corpo das/os alunas/os negras/os, a partir de uma *linguagem subalterna* de depreciação de si, deslegitimando os processos de valorização de si, de sua autoestima e autocuidado, de sua história e ancestralidade (RUFINO, 2021).

Eliane Cavalleiro (2001) afirma que a opinião que as crianças possuem de si mesmas está relacionada com sua capacidade de aprendizagem e seu rendimento escolar. Segundo a autora, “[...] todos os seres humanos necessitam de afetividade. Todavia, para a criança e adolescentes, isto é imprescindível no processo de aprendizagem” (CAVALLEIRO, 2001, p. 155). Devemos então pensar que impactos o racismo, a discriminação, constrangimentos e ofensas verbais, provocam no desenvolvimento da criança negra.

Taísa Ferreira (2021) pontua a necessidade do olhar atento do/a educador/a ao cotidiano escolar, às demandas que surgem, pois quando o espaço educativo é composto por crianças negras é preciso refletir sobre as minúcias, lacunas, negações às quais essa infância é submetida. A autora anteriormente citada compartilha sua experiência nos permitindo visualizar uma prática pedagógica pautada nesta dimensão do afeto e do cuidado. A professora, a partir de um projeto sobre saúde e ancestralidade, buscou refletir junto com suas/seus alunas/os sobre as formas de cuidar de si e do outro, diferentes formas de expressar afeto e cuidado, com atividades que envolviam inclusive relatos familiares das crianças e da professora. Durante o processo a educadora menciona que notou uma diminuição das situações de ofensas verbais, agressões físicas, apelidos pejorativos entre as crianças, dando espaço para atitudes de parceria, respeito, cuidado e acolhida com seus pares.

Desse modo, um corpo que não recebe cuidados, que não é valorizado, o cabelo que não é tocado adequadamente impacta nas subjetividades infantis, na sua construção identitária, afetam o seu convívio entre pares e no desempenho intelectual e emocional das crianças. Entendemos que o afeto contribui para a construção de identidades

fortalecidas e seguras emocionalmente. Buscaremos nos valores civilizatórios africanos a compressão sobre a importância do afeto na educação das crianças, conforme nos ensina Bunseki Fu.Ki.Al e Lukondo-Wamba (2017) sobre o *Kindezi* que é a arte de cuidar de crianças, uma arte antiga entre os africanos, em particular os Bântu, se configura como a arte do toque, do cuidado e de proteção a vida das crianças.

A criança é centro dos valores civilizatórios africano. Portanto Afrocentrar e Descolonizar a escola tem por propósito resgatar os valores soterrados pelo pensamento eurocentrado e ocidental, refletindo junto com as crianças sobre os modos de ser e estar no mundo, valorizando a roda, a música, a dança, a arte, a ancestralidade, dando lugar ao elogio, ao cuidado qualificado às crianças negras, a fim de promover relacionamentos sociais positivos.

Precisamos realizar falas explícitas direcionadas às crianças e aos adolescentes negros, que devem conter elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento. Precisamos garantir que as crianças e os adolescentes de grupos discriminados também recebam estímulos, sempre pronunciados de maneira clara e direta. As falas diretas positivas a respeito da família, da cultura e do grupo racial do qual pertence a criança também contribuem para provocar nela um sentimento de pertencer ao cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

As práticas de cuidado precisam estar articuladas com uma perspectiva que priorize a educação para as relações étnico-raciais, como menciona Lucimar Dias (2008, p. 202-203) “o fato de pentear os cabelos por si não constitui prática de combate ao racismo. Ao pentear os cabelos, é necessário realizar ‘o ato pedagógico’ que desafie a desvalorização social dos cabelos crespos para que de fato haja contribuição nesse aspecto”.

Outra discussão trazida e compartilhada pelas professoras foi a falta de produtos para pentear os cabelos crespos. Segundo elas, os produtos de higiene e cuidados capilares são universais para todos os tipos de cabelo. A professora *Janaina* compartilhou sua experiência que foi inspirada pela prática de *Joana*, professora do seu filho. As educadoras, pela falta de produtos específicos nas unidades de ensino em que trabalham, buscam outras alternativas para suprir essa demanda, pois sabem que os cabelos crespos precisam de cuidados específicos.

É muito bom porque a gente vai aprendendo com outras unidades né, eu digo outras unidades eu digo outras experiências. Eu lembro que o ano passado é *Joana* foi professora do meu filho ano passado também aí na primeira reunião *Joana* pediu que as crianças levassem, as crianças que tinham cabelos cacheado levasse creme, não foi? Um creme próprio para poder usar lá na unidade para que cada criança pudesse né pentear seu cabelo e usar o creme adequado para si. E aí aquilo foi pra mim porque o que é que

aconteceu comigo, eu nunca tinha feito isso na minha unidade, na minha creche, na minha creche não eu não sou dona da creche (risos) na minha sala e aí eu fiz *se ela faz eu posso fazer também* porque existe. A gente meio que vai, porque tem muita a questão o público que eu atendo né. É um público muito diferente do CMEI* (diz nome do cmei que Joana trabalha). O CMEI* tem também crianças de baixa renda, mas assim os meus eles são a totalidade né. Eu sinto que em 2019 foi o primeiro ano que eu recebi assim crianças que tinha uma situação material que a gente diria assim que é pobreza, não é miséria porque eu recebi, por exemplo, uma mãe que já fui professora de dois filhos dela e é uma situação de miséria mesmo assim, então eu acho que em 2019 foi o primeiro ano que eu recebi uma turma mais materialmente assim assistida. Aí repeti essa turma em 2020 e aí eu disse vou pedir eu posso pedir né o creme e aí eu lembro que eu pedi e de fato quem pode, quem tinham e a gente encontra crianças que não vão ter né, que não vão ter essa assistência da família, que a família as vezes não tem o recurso mesmo pra comprar isso, aí na unidade a gente se juntava pra comprar... (Professora *Janaina*).

[...] E assim, eu me lembro, inclusive, me referindo à fala de *Janaina* que no início *Joana*, a gente não podia e nem pedia creme nenhum a comunidade né, as vezes a gestora na época que era V* (nome da gestora) ela conseguia a gente comprava aqueles tubos bem grandões de cremes, que era um creme único pra todo mundo né e não existia shampoo também, a rede não enviava shampoo era um sabonete de barra e um sabonete de adulto, assim como as pastas de dentes né então a gente não podia pedir... A gente só começou a pedir depois de um tempo sem receber muito tempo produtos de higiene, começou a pedir aí nisso foi ampliando... (Professora *Sofia*).

Então assim a gente sempre solicita as famílias que na medida do possível leve a escova ou o pente que for mais adequado pro uso, só que tem algumas famílias que não conseguem levar e por uma questão de realmente não ter condições ou porque esquece ou passa o tempo e vai, vai, vai já teve situações no CMEI de eu ter uma crianças, assim o ADI tem mais essa função, mas o professor também entra muito nesse momento, eu particularmente já fui até chamada atenção porque gosto de entrar no banho justamente por causa desse cuidado que eu gosto de ter e aí o que acontece de ter crianças que na hora de pentear o cabelo não tinha o pente adequado (faz aspas com as mãos) pra o cabelo e tinha um que a prefeitura mandava que era totalmente inapropriado, então eu fui e aí conversando e dizendo eu vou arrumar teu cabelo com um pente especial olha aqui e aí fui arrumando e modelando o cabelo com as minhas mãos e isso dizendo pra criança que era outro jeito de arrumar o cabelo e que o meu eu fazia assim, eu precisava dizer isso porque a criança compara né, observa e eu precisava dar uma referência do meu que eu sempre penteio assim e fui mostrando como é que eu fazia e fiz também então assim já teve várias experiências assim de não ter o pente ou de ser o pente que não era ideal e eu usar as mãos para arrumar os cabelos que eram mais cacheados ou que eram crespos ou que eram assim, então teve essas experiências no CMEI que foram coisas que eu fui aprendendo né pra minha vida e fui levando pra o CMEI também. (Professora *Joana*)

Percebe-se pelo relato de *Joana* que o fato da professora ser negra e ter os cabelos cacheados levou-a a se preocupar como os cabelos – crespos e cacheados – das crianças estavam sendo cuidados na creche devido à falta de produtos e pentes, mas também diz de sua experiência com seu cabelo. O receio da professora em delegar a outras/os educadoras/es os cuidados com os cabelos das crianças demonstra que existem profissionais que por vezes se negam a esse cuidado ou quando o fazem é pela via da violência. Sua preocupação está relacionada com outro relato compartilhado por *Joana*

sobre as violências raciais sofridas por ela e sua filha que a fazem olhar mais atentamente sobre esses processos no seu cotidiano escolar.

Nas experiências compartilhadas pelas professoras constata-se que não é uma preocupação e/ou prioridade da Rede Municipal do Recife disponibilizar nas creches e CMEIS cremes de pentear, shampoos e pentes que sejam apropriados à diversidade capilar existente nos espaços de educação infantil. A maioria das crianças passam o dia nessas instituições, fazendo as três refeições do dia, onde brincam, aprendem e também onde tomam banho diariamente, sendo necessário que a rede disponibilize produtos específicos de modo a diminuir ou interromper a prática que as/os educadoras/es vêm efetuando ao pedir aos pais e/ou responsáveis, estas/es que muitas vezes não têm condições financeiras para a compra de materiais de higiene pessoal adequados, a fim de garantir que os corpos de suas/es filhas/os possam ser incluídas/os nas práticas de cuidado.

Segundo Trancoso e Oliveira (2020) a barbárie ocorre quando, em um país de maioria negra, os gestores públicos não levam em consideração a discussão racial na formação de professoras/es; quando há um investimento em livros que reforçam violência racial; quando, na elaboração do plano político pedagógico, há exclusão de grupos marginalizados; quando uma criança não pode ser a protagonista ou exercer papel de destaque em uma dança/festa escolar. Complementamos: quando a rede municipal não oferece produtos de higiene que contemplem a diversidade de corpos e texturas de cabelos das crianças. Assim como práticas pedagógicas atuam na manutenção do racismo no cotidiano escolar, precisamos entender também como quem planeja, desenvolve e está por detrás de políticas educacionais tem (re)produzido discursos e práticas que também reforçam e mantêm a violência racial. Neste sentido, iremos, na categoria de análise a seguir, problematizar como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife tem ou não (re)produzido e articulado discussões para Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil.

5.4. Compartilhando Experiências na Educação Infantil: Formação de professoras/es e caminhos para efetivação da Lei nº 10.639/03 em diálogo com a literatura:

Buscando entender como a formação inicial e continuada das professoras da educação infantil tem contribuído para efetivação da Lei nº 10.639/03 em suas práticas pedagógicas, as colaboradoras da pesquisa informaram que percebem a discriminação

racial em seus cotidianos escolares, mas expressaram que sentem falta de oportunidade nas suas redes de ensino para aprofundar, estudar e discutir o tema.

Lucimar Dias (2008) realizou uma investigação com professoras e monitoras⁴⁸ da educação infantil que frequentaram cursos de formação continuada, com proposta de discutir o combate ao racismo no cotidiano escolar, buscando compreender como as participantes apropriaram-se dos conteúdos apresentados nos cursos e os utiliza em suas práticas pedagógicas. A autora menciona que a partir dos diálogos estabelecidos com as educadoras, após participarem dos cursos de formação, elas tornaram-se menos tolerantes a qualquer tipo de discriminação, produzem metodologias, interferem na formulação dos projetos pedagógicos de suas instituições, produzem material didático-pedagógico, bem como se sentem seguras e fortalecidas para desenvolver práticas e atividades de caráter antirracista com as crianças, além de os cursos terem-lhes possibilitado ter argumentos para intervir em situações de conflito.

As professoras que participaram do presente estudo relataram que antes do curso de formação sentiam-se despreparadas e que faltava conhecimento para trabalhar a discussão em suas práticas pedagógicas, assim como relatado pela professora *Joana*, durante os encontros/oficinas.

Eu sai lembrando de outras situações como, por exemplo, eu já me deparei com essa situação nem lembrei de falar do outro caso de um menino vim falar a fulano disse que eu sou preta, eu lembro que isso foi com criança maior também e eu não tive elementos suficientes, eu me incomodava, eu enquanto professora sabia que alguma coisa precisava ser feita, mas eu não tinha muita clareza de como fazer, então quando chegou pra mim, por exemplo, uma criança dizendo “oh fulaninho ta dizendo que sou preta” o máximo que eu consegui fazer foi dizer “olhe e tudo bem eu também sou preta” sabe e isso poderia ter tido mais investimento, podia ter tido mais coisas, mas eu não soube dar o encaminhamento pra além disso, sabe?! E enquanto *Sofia* falava e *Janaina* falava eu fiquei pensando quantas vezes eu me senti impotente diante de situações reais, sabe de preconceito, de falta de esclarecimento que é realmente a reprodução na escola é reprodução da sociedade que a gente tem e ficar assim e agora? Então por mais que eu sinta na pele e entenda e entender muitas posturas e conceitos equivocados em relação a isso, as vezes a gente não tem elementos suficientes e é como você pediu para falar eu não tive na grade curricular da graduação, isso nunca foi debatido, isso nunca foi conversado. (Professora *Joana*)

Segundo Cavalleiro (2001, p 157) “Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para a reflexão e ação”. Desse modo, compreendemos que o silêncio legitima a violência e a opressão, mas também entendemos que a ausência de informações qualificadas e a falta de

⁴⁸ Função equivalente ao da/o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)

formação tanto inicial como continuada das/os professoras/es também contribui para esse despreparo. Porém, enquanto educadoras/es precisamos internalizar nosso papel ético e político diante das desigualdades sociais, raciais e de gênero, e buscar acessar conhecimentos e posturas que não colaborem com a violência dentro das instituições de educação.

Uma docência que se faz vigilante, atenta e sempre crítica. Os professores precisam estar atentos, somos parte de uma sociedade que brinca com as vidas, escolhem as que devem morrer fisicamente e subjetivamente. Na escola somos o mediador, aquele que pode oferecer mais do que uma formação conteudista, mas uma formação humana. A docência crítica se tece nas sutilezas de acolher as diferenças, politizá-las e incluir a todos. (SILVA, 2021, p. 37)

Também apontamos a rede municipal do Recife, as Universidades Públicas, os cursos de licenciaturas, as Políticas Educacionais que não dão conta de preparar um/a profissional capacitado para atender as demandas de ser/estar professora/or. É inadmissível que mesmo com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, alguns cursos de Pedagogia e Licenciaturas não ofereçam obrigatoriamente em suas grades curriculares as disciplinas de Educação para as Relações Étnico-raciais. Não podemos colocar toda a carga e demandas para as/os educadoras/es, pois sabemos que apenas a formação não é garantia da efetivação das referidas Leis e a reflexão trazida por *Joana*, demonstra como são importantes e urgentes espaços para a discussão da Educação para Relações Étnico-racial, para rever posturas e refazer caminhos. Conforme inferido por *Janaina*:

Eu sinto que a nossa profissão ela é uma profissão que tem realmente um papel social muito importante e que a gente não pode realmente ficar a par né a parte aliás dessas discussões, então eu sinto assim que eu preciso realmente estudar muito mais, aprender muito mais e escolher muito mais, inclusive aprender... (Professora *Janaina*)

Sobre seus processos formativos as colaboradoras da pesquisa informam que:

Não recordo de ter participado de formação, possa ser que tenha tido alguma assim esporadicamente aí não está na minha memória, mas os temas não são, normalmente não contemplam não, normalmente tem haver muito mais com a questão da aprendizagem numa perspectiva cognitiva né. Sobre a Lei né eu conheço quase nada mesmo, mas de ouvir falar já li alguma coisa acho que para concurso, mas também nunca foi o documento que eu me debrucei...

A formação da prefeitura não tem sido o ideal né eu sei que existe um investimento pra ter uma formação continuada e tal, mas eu lembro que eu participei sim de uma formação, eu não lembro se a gente escolhia, eu não sei se *Sofia* vai lembrar, mas tinha coisas que você escolhia temáticas, hoje eles definem né a formação para os grupos né, mas teve uma formação que você escolhia os temas eu não tô falando ainda *Sofia* daquela de lá de muito tempo que tinha o ano inteiro discutindo o tema, era um período e eu lembro que teve um período curto de formação nessa temática, mas foi algo assim tão

pontual, tão curto e tão pequeno que não fica muito, acontece assim como se reproduz na escola, trabalhar pontualmente né 13 de maio e mês de novembro essas coisas assim, pronto o processo de formação é muito nessa linha, pontualmente... (Professora *Joana*)

Sofia interrompe e fala: “Para dar conta de cota, para o ministério público não cair em cima, então eu faço uma vez pelo menos no ano e comprovo que pelo menos eu fiz, eu não deixei de fazer”.

Segundo Tânia Muller e Wilma Coelho (2013) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a escola passa a ser contemplada como um espaço prioritário de formação das identidades e os Governos tem a responsabilidade pela formação continuada de professoras/es. E complementam:

Além disso, exige uma relação estreita e sistemática entre Governos federais, estaduais e municipais, uma vez a regulamentação exprime ações, e, portanto, políticas públicas, que devem ser acompanhadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais e pelas Secretarias de Educação para fazer com que aconteça a implantação e a implementação da Lei nº. 10.639/03, logo a LDB (MULLER; COELHO, 2013, p. 37).

Nanci Franco (2015) afirma que a implementação da Lei nº 10.639/03 provocou discussões tanto nas Universidades quanto nas escolas e ressalta a necessidade de investimentos na formação de professoras/es para trabalhar com a temática contida na referida Lei, como também o investimento em materiais didáticos que contemple a diversidade étnico-racial. Ressalta ainda que a formação por si só não garante a implementação de Lei e o/a professor/a não é o/a principal responsável pela não efetivação desse processo, defendendo que o processo de formação é de fundamental importância para qualificar o trabalho docente, podendo causar impactos no desenvolvimento de implementação da Lei nº 10.639/03.

Contudo, os dados sobre formação continuada no Brasil mostram como pouco tem sido investido na discussão. Segundo o “Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016”, do total de cursos de formação continuada realizados, apenas 0,7% foi na área de educação das relações étnico-raciais em 2012, 1% em 2013, 1,1% em 2014 e 1,2% em 2015 (2016, p. 378).

Nilma Lino Gomes (2001) afirma que para pensar a articulação entre Educação, Raça e Cidadania é preciso ir além dos *conteúdos transversais* e *práticas emergentes*, questionando e problematizando a centralidade da discussão racial na prática pedagógica, projetos e políticas educacionais. Desse modo, buscamos compreender

como os discursos presentes na Política Educacional do Recife tem contribuído para a discussão da Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil.

No ano de 2015 a Secretaria de Educação do Recife publicou a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Como já mencionado neste trabalho, o documento destaca a importância do trabalho pedagógico junto a discussão da Educação para as Relações Étnico-raciais. O capítulo intitulado *Multiplidade de experiências e linguagens na educação infantil*, apresenta um subtópico com discussões sobre as crianças, a diversidade e a valorização das diferenças, um desses subtópicos articula a discussão da *Educação infantil e a educação para as relações étnico-raciais*.

A discussão apresentada na política mencionada aponta avanços no campo legal de ampliação de direitos, como a constituição federal de 1988, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, para afirmar a importância ao combate ao racismo, a discriminação de gênero, socioeconômicas e religiosa, a fim de compreender e discutir os direitos às diferenças socioculturais na educação infantil.

Em 2021, foi lançada outra versão da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RMER, 2021) que tem por finalidade revisar seu currículo considerando a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Existe neste segundo documento um apagamento em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais, assim como na BNCC (2017)⁴⁹, as menções feitas a essa discussão são apresentadas quando o documento cita os pilares que fundamentam suas perspectivas que tem por propósito uma educação emancipadora e uma escola democrática, citando em seu texto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais.

Ao tratar do currículo a política de ensino da RMER apresenta a importância de a escola possibilitar aos estudantes o convívio com a diversidade com respeito as diferenças. “Desse modo, a Diversidade é mais um eixo da Política de Ensino, que envolve as questões de gênero e sexualidade, raça e etnia e educação especial” (POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2021, p. 24). A proposta curricular da Educação Infantil do Recife organiza-se por eixos de conhecimentos e atualizadas pelos *Campos de experiências*, que são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (2017).

⁴⁹ Discussão realizada no capítulo 3 deste trabalho.

O documento apresenta no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, como um direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança o convívio “com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos; reconhecer e respeitar as diferentes identidades, e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião” e também como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Interagir com diferentes materiais que contemplem a diversidade étnico-racial, de gênero, de geração, e de pessoas com deficiência; participar de vivências éticas e estéticas, com outras crianças e grupos culturais, que alarguem padrões de referência, e de identidade no diálogo, e reconhecimento da diversidade”. (POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2021, p. 35 e 37).

Apesar do documento fazer menção ao respeito as diferenças e diversidade consideramos que houve um apagamento da discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais na Política de Ensino do Recife, reduzindo esta complexa discussão ao “respeito e reconhecimento das diferentes identidades”. Segundo Nascimento (2001, p. 124):

Entretanto, como no caso do projeto de identidade (o *torna-se* de Beauvoir), não basta a afirmação da diversidade e do respeito aos valores alheios. Para construir uma compreensão efetiva da pluralidade cultural e combater a discriminação racial é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos de dominação patriarcal e colonial. No caso do Brasil, isso significa desvelar as significações racistas da linguagem e dos conteúdos didáticos, bem como nomear as atitudes agressivas contidas em piadinhas, apelidos e incidentes aparentemente “sem importância”.

Entendendo a educação como um direito social é necessário que sejam implementadas políticas públicas e que haja investimento em formação de professoras/es que busquem superar as desigualdades raciais e sociais, considerando as singularidades do povo negro, pois essas particularidades interferem na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial afeta a vida de diferentes sujeitos e o processo de construção da identidade racial (GOMES, 2001).

Nas conversas produzidas na pesquisa em diálogo com as professoras discutimos como não devemos apenas nos preocupar com os conteúdos pedagógicos que serão construídos para uma Educação das Relações Étnico-raciais. Debates ainda como outros elementos presentes na nossa prática pedagógica, que vão além dos conteúdos programados, dizem de uma postura e de um fazer em consonância com a Lei nº 10.639/03 e por isso concordamos que essa discussão deva ser ampliada para os outros profissionais da escola, que são educadora/es, como a/o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), a/o merendeira/o, a/o porteira/o, as coordenações e toda a equipe escolar.

Daí a necessidade da gente não ficar só nessa discussão no grupo de professores, nem no grupo de ADIS, nem no grupo de estagiário, mas de toda a comunidade, de chamar a merendeira, de chamar a pessoa da limpeza de chamar o porteiro porque não tinha como ser diferente. (Professora *Sofia*)

É necessário racializar as infâncias nas discussões realizadas na formação de professores/as da Educação Infantil, a fim de permitir que as crianças negras vivenciem experiências onde sua identidade seja valorizada e seu direito à infância garantido. A discussão sobre a criança como sujeito de direito foi levanta pela professora *Sofia*:

[...] então assim não é porque eu trato todas as crianças com direitos iguais porque eu tô militando pela infância que eu já resolvi a questão do racismo na educação infantil né? Como a gente trabalha né *Joana* com a premissa de que uma criança feliz ela pode ser o que ela quiser na vida, então se ela daquele jeito não tá se sentindo bem, se ele tá feliz naquela situação porque ele não tem voz, porque ele não consegue liderar, ele não consegue ser o ator principal ele só é coadjuvante né então como é que essa criança vai se empoderar e aprender que é o que a gente quer, se desenvolver integralmente, então é nesse sentido. (Professora *Sofia*)

A compreensão da criança como sujeito de direito, surge com alguns marcos legais que demonstram entendimento sobre a especificidade deste momento biográfico como, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Essas legislações apresentam-se como avanços no reconhecimento ao direito à infância. Mas, assim como a inquietação trazida por *Sofia*, entendemos que essa compreensão deve ser ampliada considerando a pluralidade e as particularidades das infâncias. É necessário questionarmos se as crianças negras são consideradas como sujeitos de direitos e racializar os discursos presentes nestas legislações para que seja possível compreendermos os marcadores de desigualdades que interseccionam as experiências infantis e implementar políticas públicas de enfrentamento ao racismo com objetivo de melhorar as condições e experiências das crianças negras.

A educação infantil brasileira durante muito tempo (re)produziu práticas pedagógicas numa perspectiva da criança universal, desconsiderando o direito à diferença. Precisamos evidenciar a diferença como elemento central do espaço escolar, considerar a singularidade de ser criança e pensar políticas públicas para as infâncias que busquem as garantias legais de efetivação de direitos.

O pleno desenvolvimento da pessoa, no contexto de sociedades plurirraciais e multirraciais, como a do Brasil, associa-se a capacidade dos sistemas de ensino em promover diálogo, valorização e de proteger os marcos culturais formadores da nacionalidade comprometendo-se com a qualidade da educação (SILVA JÚNIOR,

2012). Os discursos produzidos por alguns educadoras/es de não ver diferenças entre as crianças, ou até mesmo “não ver cor, mas pessoas”, devem ser revisados e problematizados, infelizmente a escola democrática não garante a igualdade de tratamento para todas/os, as práticas pedagógicas que se apresentam como iguais, acabam sendo as que mais reproduzem práticas discriminatórias; tais afirmações, atreladas ao discurso e a prática desenvolvidas, pode-se cair no caminho da homogeneização, ao invés do reconhecimento a diferença (GOMES, 2001).

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça (GOMES, 2001, p. 87).

Compreender as infâncias plural e em contexto (NUNES, 2016), enxergando-as em sua diversidade contribui para a produção de uma postura pedagógica atenta e reflexiva sobre os discursos presentes no ambiente escolar e no material didático escolhido para formar e produzir referências para as crianças. A professora *Sofia* compartilha uma situação de discriminação racial entre duas crianças e conta como ela junto a outras educadoras manejaram o conflito, a partir da oficina de penteados e da literatura engajada no fortalecimento da identidade racial das crianças negras.

Havia essa coisa de deixar por último a criança do cabelo crespo e houve uma situação mais de confronto mesmo entre duas crianças que percebendo o cabelo crespo solto da outra da colega e que coincidentemente eram primas então assim eu imagino que elas diziam uma pra outra no ambiente familiar porque morava todas no mesma vilinha de casas né e aí a menina foi e disse pra essa do cabelo crespo que estava solto né que demorou na verdade a pentear, foi nem a dar o banho, já tinha dado o banho, mas deixou por último para pentear e aí ela disse assim teu cabelo é de bruxa, né cabelo de bruxa, cabelo ruim, cabelo de Bombril, mas eu me lembro que ela disse que era de bruxa e aí eu acho que isso me chamou atenção porque assim coincidentemente era a mesma menina que sempre ficava pro final...

[...] Essa criança era prima da outra e disse isso, e a partir disso isso chamou atenção e acho que um dos educadores de sala que era *I** que também é negra sente isso na pele né trata de cabelo porque ela é cabelereira e trabalha com cabelo afro né daí ela deu aquela sacada na gente, a gente não pode deixar isso passar despercebido né e aí a gente criou uma movimento na época ela e outra ADI que era *G** de fazer uma oficina de cabelos e trançou todo mundo e tal e aí fez um penteado muito bonito nessa criança específica que foi a que foi chamada de cabelo de bruxa e paralelo a isso fez uma roda de história e contou uma história de uma princesa de uma rainha negra e *I** tinha muitos

livros, sempre teve né inclusive eu gostava muito de pegar livro emprestado com ela na época e aí ela contou essa história e aí a menina ficou né e todo mundo começou a olhá-la de outra forma porque ela se sentiu representada na história... E ai foi muito bom esse momento, foi muito bom porque daí a gente conseguiu tecer outras discussões com o pessoal, com os próprios ADIs, com as estagiárias, com os educadores eu acho que foi muito rico, muito rico e ai a gente viu mudanças acontecendo assim né, era muito, foi muito interessante pra gente. (Professora *Sofia*)

Acreditamos, assim como Débora Araujo e Lucimar Dias (2019), na importância da educação literária junto a práticas pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial, sem deslocar a literatura para um viés didatizante. Ainda segundo as autoras o trabalho docente que se propõe em reconhecer as diferentes identidades raciais das crianças, consegue articulado com a literatura infantil bem selecionada, estabelecer relações e mediações entre o real e o ficcional, proporcionando às crianças pretas acessarem sua humanidade, muitas vezes negadas na vida real.

Compreendermos que existe lacunas no mercado de literatura infantil, visto que ainda encontramos livros que reforçam e legitimam a inferiorização do negro e da sua imagem, a partir de estereótipos, sub-representações e exotismo. Por isso a importância da literatura engajada em romper com essa subalternização e invisibilização, acessando produções que busquem processos de resistência e que tencione as histórias hegemônicas e seus discursos produzidos pela colonialidade (BISPO; LINS, 2020).

Araújo e Oliveira (2021, p. 87) ressaltam que os livros, como artefatos culturais, não podem e não são os responsáveis pela superação ou perpetuação do racismo e de práticas discriminatórias, mas contribuem com a representação, de modo qualificado, de grupos humanos historicamente marginalizados e discriminados e reforça que “o texto literário que tematiza as culturas africanas pode romper com a atual condição de leitura e, com isso, criar possibilidades e garantir que leitores e leitoras tenham, de fato, a democratização da leitura no contexto brasileiro”. Deste modo, é necessário um acervo literário escolar que contemple, de forma equitativa, a literatura infantil afro-brasileira e africana, bem como, um olhar atento as narrativas e ilustrações das obras literárias que serão lidas para as crianças em sala de aula, acionando uma literatura que provoque tensões ao cânone.

A literatura ocupa um espaço caro na educação infantil, posto que as leituras de livros literários fazem parte do planejamento pedagógico das/os professoras/es. Deste modo, propomos neste trabalho e nos encontros/oficinas, a reflexão sobre o que lemos e

apresentamos para as crianças. A professora *Janaina* compartilhou conosco os desafios que enfrenta na unidade de ensino em que leciona.

Porque recentemente na unidade queriam trabalhar questão étnico-racial ligado a literatura e estavam querendo trabalhar Monteiro Lobato, e a lógica era trabalhar além de ser Monteiro né trabalhar a questão da criança se reconhecer nos personagens do sítio. Eu disse olha os personagens do sítio que são criados por Monteiro que ai na hora eu até recorri a isso pra justificar, olha Monteiro foi de uma outra época a gente pode até tentar justificar (fazendo aspas com as mãos) que ele foi de uma outra época e que por isso ele tem traços racistas em suas obras, mas não sou eu quem to dizendo e eu não posso justificar hoje de usar você tem tantas outras coisas pra utilizar e muito menos eu pegar o meu aluno pra ele se comparar a tia Nastácia, tio Barnabé é Barnabé né que eu até falei assim, aí a pessoa que defendeu né disse assim pra mim, “mas veja tia Nastácia é uma ótima cozinheira, era muito amiga, tio Barnabé era um contador de histórias” eu fiz certo a gente pode encontrar todas essas características num guerreiro a gente pode encontrar numa outra representação de negro, não precisa ser de pessoas que estão servindo a brancos e muito menos de personagens criados por um homem branco que ai você vai pesquisando ai tem relação dele com a *Ku Klux Klan*, que ele era apoiador que sempre foi defensor da raça ariana de uma forma subjetiva dentro da literatura, tem um livro dele que foi retirado das escolas que é caçadas de Pedrinho que promove né o racismo, então assim é difícil porque, por exemplo, diferente da CMEI*(cita nome da instituição que o filho estuda) a minha unidade não tem essa concepção não, essa percepção não e assim o que é que acontece no final de tudo eu lembro que ficou bem ruim pra mim, bem ruim pra mim porque eu fiquei nessa situação e ai disseram não tudo bem não vamos pensar sobre isso agora a gente então vai fazer de outra forma e a gente vai discutir. Eu sei que essa discussão está sendo empurrada vai fazer um mês, a gente só vai discutir isso agora quarta-feira que vem, então assim é difícil a gente está, eu olho e faço meu deus a gente ta na escola 2021 e tem tanta coisa que parece que a gente, tipo não andou nada parece que a escola não ressignifica não, enfim é isso... (Professora *Janaina*).

As interlocuções produzidas também demonstram como a literatura, quando bem selecionada, é um caminho importante para eliminação e problematização dos discursos produzidos no cotidiano escolar. Tarcia Silva e Ernani Santos (2021) afirmam a importância de fomentar a representação da população negras nos livros de literatura infantil e juvenil, pois são instrumentos que atuam na construção da identidade das crianças. “Nesse contexto, entendemos que os elementos que compõem os textos literários podem propiciar, a partir da sua narrativa, a construção de elementos positivos para a valorização da identidade da criança e negra, desde a infância”. (SILVA; SANTOS, 2021, p. 48)

As professoras falaram da literatura como o início de um caminho para descolonizar os currículos e que para elas não há mais espaço na escola para utilização de livros cujas narrativas legitimam o lugar subalternizado do/a negro/a na sociedade. Lucia Leiro (2014, p 1) afirma que “as escritoras negras do Brasil buscam aproximar a criança da herança ancestral a partir de narrativas com múltiplas referências, mostrando

a relação estreita e indivisível entre linguagem, estética, ética, política, cultura”. É essa literatura que estamos reivindicando para serem compartilhadas com as crianças, a fim de produzir discursos e representações diferentes das compartilhadas pelo grupo 4, e que tenha como compromisso resistir à opressão racial e colonial. Não há espaço no ambiente escolar para práticas que ainda recorrem a autoras/es considerados “cânonos” e que possuem discursos racistas.

Acreditamos na potência dos processos de formação via mediação literária, onde diferentes gerações (adultos, jovens, crianças) e saberes (acadêmicos e populares) encontram-se no compartilhamento de experiências e co-produção de sentidos sobre as diferenças, a diversidade e as desigualdades que constituem e desafiam o viver em sociedade. (MENEZES Et al, 2020, p. 14)

A omissão e a subalternização do negro na literatura comumente presente nas histórias contadas nas creches e CMEIS e trazida para reflexão com os relatos das professoras, dialoga com a experiência vivenciada junto às crianças colaboradoras da pesquisa. Em uma das atividades planejadas para pesquisa e que tinha por objetivo estabelecer diálogos⁵⁰ com as crianças, o livro escolhido produziu tensões e reverberou nas interações e questionamentos produzidos no grupo. As/Os participantes puderam ver as imagens do livro *O mundo começa na cabeça*, ilustrações que se distanciam do modelo hegemônico de beleza.

As inquietações produzidas se iniciam quando *Barbara* (4 anos, branca) escolhe a imagem de uma casa/árvore para dar continuidade à contação de história coletiva que iniciou com a imagem de Maria, nome dado pelas crianças à imagem da menina presente na ilustração do livro. Pergunto para *Barbara* (4 anos, branca) se Maria poderá morar na casa, a menina me responde afirmando: *só se ela for uma princesa*. Questiono se Maria não pode ser uma princesa e *Rapunzel 1* (4 anos, branca) define a condição para a personagem se tornar uma princesa: *Mas ela vai pentear o cabelo! [...] O cabelo dela tem que ficar igual ao meu*. Pergunto a *Rapunzel 1* como é seu cabelo e ela responde: *meu cabelo é liso e ondulado*.

Outras meninas do grupo discordam da *Rapunzel 1* dizendo que existem princesas de cabelos cacheados, *Mulher Maravilha* (4 anos, branca) responde à amiga dizendo que Aurora e Moana tem cabelos cacheados e são princesas. As meninas costumam sentar juntas e depois desse desentendimento *Mulher Maravilha* chora por

⁵⁰ Esses diálogos fazem parte das cenas interativa e se referem a atividade de contação de história apresentada no capítulo anterior deste trabalho.

causa do conflito estabelecido pelas colegas de que para ser princesa é necessário ter cabelos ondulados ou lisos.

Resolvo, então, perguntar a outras crianças do grupo 4 suas percepções sobre o cabelo da personagem presente na ilustração do livro, e suas respostas demonstram como é possível identificar as atribuições dadas pelo grupo sobre as representações do corpo negro e do cabelo crespo. As narrativas produzidas pelas crianças dizem de uma percepção de desvalorização da estética negra, visto que o cabelo crespo e *black* esteve associado a noções que desqualificam esse elemento identitário da população negra.

Lady Bug (4 anos, branca) ao ser questionada sobre como é o cabelo da personagem da história, aponta que ele é *duro* e *assanhado*. Pergunto se a personagem então pode ser uma princesa, a menina responde: *Pode... pode não! Porque ela tem cabelo muito duro e ela não tem cabelo liso é por isso que ela não é uma princesa, ela é uma bruxa... ela tem que ser uma bruxa*. E quem pode ser princesa? *Uma menina que “teja” com o cabelo bem liso*. A criança D* (4 anos, branco) diz que odiou o cabelo da personagem do livro e *Rapunzel 1* (4 anos, branca) diz que o cabelo da personagem do livro não pode ser de princesa, *porque a princesa tem que ser bonita*.

Segundo Ângela Figueiredo (2002) a cor da pele e a textura do cabelo vão definir lugares na sociedade dentro de uma escala classificatória que inferioriza o negro e supervaloriza o branco, mas no Brasil mais importante do que a cor da pele é a textura do cabelo. Os discursos compartilhados junto às crianças elucidam que em alguns momentos, o cabelo, mas do que a cor de pele, foi um critério determinante para atribuir o que é belo e o que não é. Percebemos como, principalmente a partir do cabelo, as crianças expressam noções e designações de diferença e desigualdade racial e criam processos de exclusão com base em uma característica racial. Constatamos ainda, pelos diálogos produzidos com as crianças do grupo 4, que suas percepções raciais estão atreladas há uma valorização da estética branca, onde beleza e inteligência são qualidades que as crianças do grupo pesquisado atribuem ao “ser branca/o”. Iremos, na próxima categoria de análise, nos debruçar melhor sobre os discursos das crianças do grupo 4 e sobre suas representações raciais.

5.5. Branquitude e Educação Infantil:

As crianças colaboradoras desta investigação caracterizaram o cabelo crespo/*black* como: “bagunçado”, “assanhado”, “duro”, “feio” e “desajeitado”, que precisa ser penteado. As representações dadas pelas crianças não são diferentes de como

é visto e percebido o cabelo crespo em nossa sociedade. Para algumas crianças do grupo pesquisado, a protagonista – do livro utilizado na atividade - *Maria* precisa alisar, “dar” um jeito no seu cabelo, ou seja, a personagem precisa se encaixar em um padrão branco (embranquecer) para alcançar a posição de princesa e de bela. A beleza surgiu como uma categoria importante na classificação racial das crianças, a partir da brincadeira com as bonecas negras e brancas elas expressaram como relacionam beleza à brancura.

As crianças eram em sua maioria brancas, como é possível observar no perfil do grupo (tabela 1, apresentada na Pág. 94), e esse marcador racial pode ter gerado impactos nos diálogos estabelecidos junto às crianças e nos levou a refletir sobre o papel das pessoas brancas nas produções de desigualdade raciais, como sinaliza Cida Bento (2014). Nossa investigação não objetivou evidenciar os sujeitos brancos, porém ao nos debruçar sobre as interlocuções produzidas na pesquisa, entendemos que seja importante para a discussão que estamos estabelecendo neste trabalho tecermos reflexões sobre o lugar do sujeito branco na socialização escolar da educação infantil.

Segundo Fazzi (2004, p. 85) [...] “ao adquirir a noção de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança adquire a interpretação dessa diferença”. Na sociedade brasileira onde o racismo se manifesta cotidianamente e de modo estrutural (ALMEIDA, 2019), as noções de diferença e de hierarquia racial são simultaneamente adquiridas pelas crianças. Sobre isto, pudemos compreender melhor essas noções na atividade, realizada como as crianças, com as bonecas negras e brancas.

As bonecas e bonecos são artefatos culturais que se articulam com um conjunto de práticas sociais e culturais, visto que representam determinado grupo de pessoas. Também são objetos de identificação e representação da normalidade, apresentando um ideal de beleza e de corpo. Assim, as bonecas e bonecos fabricam subjetivação que produzem verdade sobre como deve ser o corpo e o comportamento (CRUZ, 2011). A atividade com bonecas que propomos, como cena interativa da pesquisa de conclusão de curso, possibilitou tensionar junto aos discursos produzidos, como se dão as representações do corpo negro e do cabelo crespo pelas crianças do grupo investigado.

Durante a referida atividade, a maioria das crianças escolheram as bonecas que gostariam de brincar e as que acham mais bonitas utilizando o critério do cabelo liso/ondulado. Em contrapartida, as bonecas de cabelo crespo/*Black*, mesmo as brancas, foram as mais preteridas pelas crianças; ao escolher as mais feias, a exclusão se deu prioritariamente pela textura dos cabelos das bonecas.

Pesquisadora: Qual *Lady Bug*? (4 anos, branca). Qual que tu não gostaria de brincar?

Lady Bug: Essa e nem essa (apontando para as bonecas branca e negra de cabelos *Black*).

Pesquisadora: Por que tu não gostaria de brincar com essas duas?

Lady Bug: Porque tem um cabelo todo feio.

Pesquisadora: Tem o cabelo feio é? Como é o cabelo delas?

Lady Bug: É assim todo feio.

Pesquisadora: Assim como? Como ele é?

Lady Bug: Assim todo bagunçado, todo para cima, todo feio. E eu gosto de quem tem cabelo solto e assim amarrado (apontando para boneca de cabelo liso) do lado e do outro porque, porque fica igual a *Lady bag*.

Quando a criança *Lady Bug* é questionada sobre por que ela considera as bonecas feias a menina também recorre ao cabelo para justificar suas preferências:

Pesquisadora: *Lady Bug*, por que essas duas são feias para tu?

Lady bug: Porque são parecidas, dois cabelos e os cabelos ainda são um fuá.

Pesquisadora: Um fuá? Por que é um fuá esse cabelo?

Lady bug: Porque, porque, porque não prendem esse cabelo e meu cabelo fica preso eu ia pedir pra minha vó prender e... e elas estão feias (apontando para as bonecas branca e negra de cabelo *Black*) ele, ele você tem que cortar esse cabelo e colocar um loiro.

A criança *Marina* (4 anos, branca) e *Elza* (4 anos, branca) também utilizaram o cabelo como critério para escolha das bonecas que gostariam de brincar:

Pesquisadora: E tu *Marina* qual dessas daí tu não gostaria de brincar de jeito nenhum?

Marina: Essa, nem essa, nem essa (apontando para as três bonecas negras e a boneca branca de cabelo *balck*)

Pesquisadora: Nenhuma dessas tu gostaria de brincar? Por que?

Marina: Porque elas têm o cabelo muito feio.

Pesquisadora: O cabelo delas é como?

Marina: Elas são cabelos muito feio

Pesquisadora: Como é o cabelo delas? Por que esses cabelos delas são feios?

Marina: Porque ele é pra cima assim e todo desajeitado... E ela não penteia o cabelo.

Pesquisadora: Por que tu não gostaria de brincar com ela?

Elza: Porque eu não gosto

Pesquisadora: Por que tu não gosta dela? O que é que tem nela que tu não gosta?

Elza: o cabelo dela

Pesquisadora: O cabelo dela? Como é o cabelo dela que tu não gosta?

Elza: Aponta com o dedo

Pesquisadora: Eu estou vendo, mas diz aí para mim porque tu não gosta desse cabelo

Elza: porque eu não gosto de cabelo assim

A criança *Rapunzel 1* (4 anos, branca) falou do receio em escolher as bonecas negras para não ficar preta também:

Rapunzel 1: Tia, sabia que pessoas brancas pegam bonecas brancas?

Pesquisadora: Por que?

Rapunzel 1: Porque tem que escolher, se não a gente fica preta

Pesquisadora: Se escolher boneca preta vai ficar preta é Rapunzel 1?

Rapunzel 1: Sim

Pesquisadora: ah e tu não quer ficar preta não?

Rapunzel 1: Não!

Pesquisadora: por que?

Rapunzel 1: porque eu vejo tudo escuro.

A menina *SG** (4 anos, branca) foi a única criança que não elegeu nenhuma boneca como feia e gostou mais das bonecas de cabelo *Black*.

Pesquisadora: *SG**, qual dessas três bonecas, qual dessas é mais bonita?

SG*: Essa e essa

Pesquisadora: como são essas bonecas?

SG*: Essa branca e preta

Pesquisadora: essa é branca, essa é preta e como é o cabelo delas? Qual tu achou mais bonito

SG*: Ela é cacheado.

Pesquisadora: É cacheado

SG*: E ela também é cacheado (apontando para as bonecas brancas e negras de cabelo *Black*)

Pesquisadora: E agora vamos botar aqui, qual dessas bonecas aqui para vocês é a mais feia? A mais feia? Quê que tu acha *SG*?* Qual a mais feia para tu?

SG*: Nenhuma

Pesquisadora: – Nenhuma? Todas são bonitas?

SG*: Faz que sim com a cabeça

As crianças também expressaram suas noções raciais de classificação e identificação racial de si o do outro, como nos seguintes diálogos:

Pesquisadora: Qual a diferença, não tem diferença? Tem uma diferença aí?

Rapunzel 2 (4 anos, branca): Tem, por causa que ela tem cabelo não loiro e a pele dela não é igual

Pesquisadora: Não é igual?! É como? A pele dela?

Rapunzel 2: A pele dela é igual a sua

Pesquisadora: Igual a minha?! E qual a cor da minha pele?

Rapunzel 2: Marrom

Pesquisadora: Mulher Maravilha qual a que tu gostaria de brincar?

Mulher Maravilha (4 anos, branca): Gostei dessa

Pesquisadora dessa? Como é essa boneca?

Mulher Maravilha: Ela é branquinha como eu e tem o cabelo, e tem o cabelo dourado.

Rapunzel 1 (4 anos, branca): E a dela é igual a minha pele

Pesquisadora: Qual a cor da tua pele?

Rapunzel 1: branca.

Pesquisadora: Qual a que se parece contigo?

Barbara (4 anos, branca): Essas duas porque eu sou branca.

Ainda na atividade com as bonecas, é interessante observar os diálogos produzidos com as crianças D* (4 anos, moreno/branco) e Super Homem (4 anos, branco), particularmente as afirmações trazidas pela criança D* que se autodeclarou moreno/branco, refletindo em que medida essa afirmação não está relacionada com a falta de referências negras para essa criança que aos quatro anos de idade já produz negações de si mesmo, pois “gosta mais de branco”. A criança D* participou pouco das atividades da pesquisa, assim como a maioria dos meninos do grupo. Geralmente eles optavam por realizar outras atividades e, portanto, foram poucos os diálogos produzidos

junto a essas crianças. D* é um menino negro (de pele pouco retinta) e de cabelos raspados, sendo uma das poucas crianças que lembro das observações, pois era o único menino negro do grupo 4. Segue o diálogo com os meninos:

Pesquisadora: Essas três?! Por que elas são mais inteligentes?

D*: Porque elas são brancas, e eu gosto mais de branco

Super Homem: E eu também gosto mais de branco

Pesquisadora: E essas daqui que são pretas são...

D* e Super Homem: feias!

D*: feia, feia e feia (apontando para as bonecas negras) feias demais.

A forma como o menino D* (4 anos, moreno/branco) autodeclarou sua cor/raça, leva-nos a refletir sobre a tentativa de embranquecer ou de se distanciar das características negras. Esse movimento estabelecido pela criança nos diz de uma socialização, seja no ambiente escolar ou fora dele, que já o informou que ser negro em nossa sociedade é “ruim” ou “feio”, como expresso pela criança, sendo necessário se afastar dessa negrura. A feiura e falta de inteligência das bonecas associadas à sua cor/raça, reproduzida por D* e pela maioria de seus pares, também nos informa da violência racial que chega tão cedo para as crianças negras e que leva a um menino de 4 anos de idade negar ou ficar em dúvida sobre sua cor/raça, diferentemente dos diálogos com as crianças brancas que participaram desta investigação e que prontamente afirmaram-se brancas, sem terem dúvidas de seus pertencimentos raciais.

Os estudos sobre a branquitude nos ajuda a entender como a/o branca/o é tida/o como norma sendo quem foge deste padrão considerado menos humano, feio e/ou animalizado. Uma vez imersa nesse processo de hierarquização racial, a criança negra produz mecanismos de negação de si mesma. Um estudo realizado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021) denominado “Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância” mostra como o racismo prejudica o desenvolvimento de crianças negras. Segundo o documento, os impactos do racismo no desenvolvimento infantil interferem na autopercepção e autoconfiança, produzindo uma rejeição da própria imagem e de sua autoestima, bem como a construção de uma identidade racial desvalorizada. Existe ainda a propensão de desenvolver doenças crônicas na vida adulta, restrição em realizar sua capacidade intelectual, problemas de socialização e inibição comportamental, entre outros impactos apresentado pelo estudo.

A escola estabelece padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e também de estética. O cabelo sempre raspado pode informar sobre a exigência do cuidado com a aparência, pois muitas vezes os discursos ouvidos pelas famílias sobre a aparência das crianças estão forjadas dentro de um ambiente que (re)produz a discriminação racial, e, deste modo, a escola exige que para estar dentro dela é necessário padronizar-se, uniformizar-se (GOMES, 2013).

Os diálogos nos comunicam que as crianças expressam noções raciais, ou seja, são capazes de classificar e identificar a si e aos outros racialmente, assim como nomeiam atributos e características do corpo negro e do cabelo crespo. Também percebemos pelos discursos produzidos junto as crianças que, desse muito cedo, elas aprendem a reconhecer e elogiar a branquitude e associar a pele negra a falta de inteligência e beleza, mostrando-nos que as crianças brancas percebem as diferenças raciais e se utilizam desse marcador para reiterar e justificar a norma, “é bonito/inteligente porque é branco, é bonito porque tem cabelo liso”, desfrutando dos privilégios da branquitude.

Assim, é importante compreendermos como as crianças brancas tem vivido suas experiências infantis em um país que buscou criar uma ideia de nação a partir de ideias eurocêntricas, entendendo que essas vivências devem ser pensadas e problematizadas em articulação com outros marcadores sociais como, gênero, classe e território, entre outros (NUNES, 2016). Cintia Cardoso e Lucimar Dias (2021) buscaram apresentar reflexões sobre os entraves à implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto da Educação Infantil, tomando como referência um estudo etnográfico que realizaram em 2017 com crianças de quatro a seis anos e suas professoras. Com a etnografia as pesquisadoras objetivaram a compreensão das linguagens, das ações pedagógicas, das materialidades e de como eram experimentadas as dimensões raciais no ambiente escolar. Os resultados do estudo apontam que a branquitude pode ser considerada um impedimento à uma educação plural e democrática no ambiente estudado.

As autoras ainda afirmam que as crianças brancas contam com vantagens materiais e simbólicas quando nos espaços educativos há livros, murais e referências que privilegiam seu grupo racial, que é apresentado como norma e não como exceção.

[...] a materialidade do privilégio simbólico da branquitude constata-se por meio dos artefatos culturais, das materialidades disponibilizadas na unidade educativa e demonstram que outros segmentos raciais estão à margem das representações e, portanto, do estímulo à constituição de significados. Tal realidade convoca-nos a pensar em quem organiza estes espaços, na

responsabilidade dos adultos que estão construindo as práticas educativas (CARDOSO; DIAS, 2021, s.p).

Janaina traz essa percepção de como a/o professora/o pode contribuir para a manutenção dos privilégios da branquitude na educação infantil ao comentar sobre uma situação que vivenciou na creche onde um aluno negro falou para ela do desejo de torna-se branco. Com as discussões produzidas nos encontros/oficinas, *Janaina* menciona e reflete sobre: “*a professora como agente legitimador da criança branca*”.

Essa reflexão levantada pela professora é imprescindível para que todas/os as/os educadoras/es brancas/os compreendam como seu pertencimento racial tem impactos em suas práticas pedagógicas e tomem consciência dos mecanismos de exclusão e discriminação que podem (re)produzir no ambiente escolar. Cintia Cardoso (2018) aponta como a paridade racial entre professoras e crianças brancas, cria uma perpetuação do privilégio racial, onde as crianças brancas são preferidas pela cor de sua pele. Ainda segundo ela, “A maneira como as professoras brancas se referem às crianças brancas relaciona-se profundamente com a solidariedade racial para defesa dos privilégios entre pares brancos que se fortalecem na vida, no cotidiano da sociedade e que adentra a unidade educativa” (CARDOSO, 2018, p. 144).

As dimensões da branquitude também podem ser percebidas nas escolhas que as crianças fizeram dos seus nomes fictícios. Percebemos como suas identificações são atravessadas pela construção midiática, a maioria das crianças escolheram nomes de personagens presentes nos contos de fadas como, as princesas da Disney e principalmente heróis e heroínas de grandes produções cinematográficas. Como construir referências para as crianças negras se na mídia ainda é hegemônica as representações nos desenhos infantis uma identidade universal? Parece que as referências das crianças de 2018 são as mesmas dos anos 1990 e 2000. Temos alguns desenhos que apresentam personagens e protagonismo negro em suas narrativas, mas o que percebemos é que os desenhos e filmes de alcance mundial que ganha as principais bilheterias dos cinemas, são protagonizados por personagens brancas/os.

Sátira Machado (2012) menciona que há uma participação da mídia brasileira na sustentação e produção do racismo na sociedade brasileira, muitas vezes com discursos que naturaliza a superioridade branca.

Na mídia brasileira, majoritariamente, o modelo de ser humano branco é exaustivamente exposto como representante universal da espécie humana, mesmo que algumas obras apresentem os afro-brasileiros de forma menos estereotipada e com possibilidades de ascensão social. (MACHADO, 2012, p. 220)

A representação é algo importante para a construção identitária e subjetiva das crianças negras. Esperança e Dias (2006) realizaram uma investigação para refletir sobre o impacto que o acesso à mídia televisiva tem provocado nos modos de ser criança na contemporaneidade. Para as autoras, o entretenimento e a propaganda têm causado mudança nas culturas infantis, e tanto programas quanto filmes infantis e desenhos animados ultrapassam o limite do entretenimento, configurando-se como área de aprendizagem, ou seja, provocam modificações nos modos de ser criança.

A mídia exerce um papel educativo, por este motivo, torna-se importante compreender as representações infantis presentes em seus produtos destinados as crianças (FERREIRA, 2007). Não consideramos que as crianças sejam sujeitos passivos dos conteúdos apresentados e propagados na mídia televisiva, cinematográfica e desenhos infantis, mas entendemos que a colonialidade está presente nas produções feitas para as crianças, onde as diferenças raciais, de classe e de gênero são apagadas e suprimidas para apresentar uma narrativa que reforça uma superioridade branca.

Portanto, a branquitude tem operado de diversas maneiras na educação infantil, ao (re)produzir uma ideologia de dominação que produz privilégios para as pessoas brancas, desse modo, é necessário enquanto educadoras/es comprometidos com uma educação para equidade racial, questionarmos sobre qual lugar tem ocupado as crianças e professoras brancas na educação infantil, os estudos trazidos para esse debate e a nossa investigação buscam evidenciar como as crianças e professoras brancas são ensinadas a perpetuar a branquitude na educação infantil ao produzir exclusão ao corpo negro e ao cabelo crespo.

6. REFLEXÕES PRODUZIDAS SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Como já mencionado neste trabalho, as problemáticas escolhidas para essa investigação atravessam minhas experiências enquanto mulher negra e periférica. A escrita desta dissertação se fez em primeira pessoa diversas vezes, uma estratégia que surge como forma de não me distanciar do corpo-texto (OLIVEIRA, 2020). Em diálogo com Miranda (2021, p. 1735), “Percebo a potência em socializar que é possível pesquisar na universidade por caminhos que fissuram a neutralidade imposta como a única possibilidade para legitimar a tessitura de uma escrita”.

A escrita final dessa dissertação foi extremamente difícil, além da crise política e sanitária que estamos vivenciando, posto que discutir a temática racial transporta-me para lugares de dores, de lembranças difíceis de serem digeridas, além de lidar cotidianamente com a realidade do genocídio da população negra deste país, que tem atingido cada vez mais cedo os corpos pretos. A construção da pesquisa de mestrado se trança com o recentramento da minha identidade, subjetividade e ancestralidade, por isso, também tenho acessado a escrita como um processo de cura e fortalecimento para algumas violências que me atravessam. Experiências e vivências transformam-se em escrevivências, escrita-denúncia, escrita como insubordinação, escrita-dor, escrita como ferramenta política, escrita coletiva, buscando inserir-se no mundo com as histórias que o mundo desconsidera (EVARISTO, 2020).

Nesse sentido, a motivação para a minha escrita coaduna-se com a da escritora chicana Glória Anzaldúa (2000, p. 232) em seu texto endereçado às escritoras do terceiro mundo, da qual sempre recorro quando a inspiração/tempo de escrever se esvai, que nos diz:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu *posso* e que eu *escreverei*, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

A pandemia da covid 19 - como já mencionado na introdução deste trabalho - afetou sobremaneira a população negra, agravando as desigualdades sociais, produzindo ainda mais pobreza e miséria. Estamos mergulhados num (des)governo que tem nos deixado atônitos com tanto retrocesso e retirada de direitos, especialmente, volto a dizer, a população negra e indígena, que tem cada vez mais (re)existido na diáspora brasileira.

Pensar a pesquisa nesse cenário, mudar objetivos, (re)pensar caminhos; o trançado metodológico acessado nesta investigação enriqueceu a pesquisa desenvolvida, os desafios postos e os caminhos percorridos apresentam contribuições e relevância oferecendo diálogos e articulação de metodologias para futuras investigações.

Deste modo, pensamos as categorias de análise com articulação aos objetivos da pesquisa, a primeira categoria *Práticas de cuidado e autocuidado: qual o pente que te pentea?* Ajudou-nos a identificar as experiências e narrativas das professoras sobre corpo negro e cabelo crespo, a partir dos encontros oficinas de formação pedagógica; além de compartilhar a experiência da criança denominada *Princesa* com seu corpo e seu cabelo no CMEI da prefeitura do Recife. A categoria intitulada *Compartilhando experiências na Educação Infantil: formação de professoras/es e caminhos para efetivação da Lei nº 10.639/03 em diálogo com a literatura*, permitiu compreendermos como a formação inicial e continuada das professoras da educação infantil, que participaram da pesquisa, contribui para que a referida lei seja realidade em suas práticas pedagógicas. Bem como, analisarmos situações de socialização no contexto escolar em que as crianças expressaram noção e designação sobre corpo negro e cabelo crespo, ou seja, como as crianças classificaram e identificaram a si e aos outros racialmente, assim como nomearam atributos e características do corpo negro e do cabelo crespo.

A última categoria de análise intitulada *Branquitude e Educação Infantil* possibilitou-nos identificar que atribuições as crianças, do grupo 4, deram as representações do corpo negro e cabelo crespo. Além de problematizarmos sobre qual lugar tem ocupado as crianças e professoras brancas na educação infantil, buscando centralizar as pessoas brancas no debate sobre as produções das desigualdades raciais.

Outro desafio desta escrita foi o de trançar duas pesquisas realizadas em momentos distintos, pesquisadora iniciante tecendo e coproduzindo a pesquisadora que sou hoje, envolvida no processo de fazer/produzir pesquisa em contato com crianças e

professoras da educação infantil. Os diálogos trançados junto com as colaboradoras da pesquisa trouxeram a noção de cabelo como símbolo de racialidade e usado como marcador de desigualdade (CARDOSO; DIAS, 2021). O cabelo mais do que a cor da pele e de outros sinais diacríticos da população negra (GOMES, 2003) foi utilizado para hierarquizar e definir o que é belo.

O encontro/oficina proposto, nesta pesquisa, buscou ser um espaço onde as professoras pudessem compartilhar as demandas de seus cotidianos escolares, o que elas já viram e já vivenciaram na educação infantil, bem como foi um momento/lugar de troca de experiências pessoais. A partir da sinalização de inquietações e violências que foram e são percebidas em outros espaços para além da escola, como na família, ficou perceptível a urgência por espaços de formação docente com a discussão da Educação para as Relações Étnico-raciais em diálogo com a Lei nº 10.639/03.

Também foi um espaço em que as professoras puderam denunciar as violências sofridas pelas crianças em suas unidades de ensino, ao serem excluídas de práticas de cuidado, como ter seus cabelos lavados e penteados, elas também implicam a Rede de Ensino do Recife na manutenção dessas violações aos corpos negros, quando não disponibilizam para as unidades de educação infantil, produtos de higiene adequados as diversos corpos infantis.

Também tivemos como desafio nessa investigação ouvir as crianças, um exercício de escuta qualificada, compreendendo os impactos do adultocentrismo nas nossas interações sociais e nos modos de produzir pesquisas com estas/es sujeitas/os. As interlocuções produzidas com o grupo 4 nos possibilitou entender como as socializações no espaço da educação infantil estão marcadas pela racialização dos corpos que determina quem deve ou não ser cuidado, bem como quem é belo e inteligente.

Infelizmente o que percebemos com os resultados desta pesquisa e com os estudos que coadunam com as reflexões desenvolvidas neste trabalho dizem de uma escola que tem (re)produzido práticas racistas e discriminatória com as pessoas negras, com o povo preto deste país, ao reafirmar cotidianamente o lugar subalternizado da/o negra/o na sociedade com discursos que vão desde ao conteúdo escolar a práticas de cuidado que são direcionadas aos corpos que estão dentro da norma eurocêntrica. Quem foge a norma é dispensada/o dos cuidados, carinhos e elogios das/os educadoras/es.

Sabemos que existem práticas diferentes dessas em algumas creches e escolas, bem como educadoras/es espalhadas pelo país mantendo com muita luta e resistência uma educação com equidade racial e em consonância com a Lei nº 10.639/10. O que

esta investigação busca evidenciar é a urgência de políticas públicas na educação infantil voltada para a diversidade Étnico-racial e que busque reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra, bem como o investimento na formação de professoras/es numa perspectiva de uma educação antirracista e que esteja em consonância com a referida Lei.

As discussões realizadas nesta pesquisa também buscaram evidenciar como as socializações produzidas nas instituições de educação infantil tem (re)produzido mecanismos de exclusão e violência as crianças negras. Infelizmente não podemos falar em infâncias sem compreender como o racismo tem operado, desde muito cedo, nos corpos das crianças pretas. Sendo assim, buscamos neste trabalho fazer alusão aos processos de (re)existência empreendidos pelas crianças, a fim de não serem engolidas pelo racismo (NUNES, 2016).

Os dados sobre violência têm demonstrado como o genocídio da população negra tem chegado às crianças, produzindo o que Renato Noguera (2021) denomina de Necroinfância⁵¹, ou seja, o processo sistêmico de morte as crianças negras. Ainda segundo o autor o conceito apresenta-se como um dispositivo da Necropolítica que tem por propósito as crianças negras, ao produzir dispositivos que impendem essas crianças de desfrutar de sua infância. Também precisamos considerar o impacto da pandemia da Covid-19 na vida de pessoas negras e periféricas, refletindo como o cenário da pandemia escancarou as desigualdades no Brasil. (FRANCO; SOARES, 2020)

Segundo o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2020, antes de completar 15 anos uma criança negra tem quase três vezes mais chances de ser morta do que uma criança branca. Ainda segundo este documento, Pernambuco é um estado que está com taxas acima da média nacional (6,2) de mortes violentas intencionais de crianças. De acordo com o estudo realizado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021) a experiência de ser criança negra ocorre junto à adversidade do racismo brasileiro, onde algumas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas desenvolvidos devido ao racismo estrutural e sistêmico, conseqüentemente o racismo vivido no espaço escolar impacta negativamente no desenvolvimento de crianças negras.

Desse modo, enfatizamos, em nosso percurso investigativo, a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos acerca das infâncias de modo a elucidar cada vez mais

⁵¹ Em referência ao conceito de Necropolítica empregado pelo filósofo camaronês, Achille Mbembe.

a complexidade do que é ser uma criança negra no Brasil, a fim de acolher seus corpos dentro de sua categoria existencial que demanda ser plural e em contexto (NUNES, 2016). Isto posto, defendemos que as instituições de educação infantil devem se valer das experiências trazidas em diversas pesquisas, inclusive esta, para (re)pensar como “[...] o eurocentrismo incrustado em nossos currículos impacta negativamente na construção identitária das infâncias negras [...]” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p. 120).

Com a finalidade de apresentar uma narrativa diferente do que a nossa história buscou e ainda tem buscado ensinar sobre a história do povo negro, legitimando e afirmando apenas processos que levaram a escravidão e o massacre da população negra desse país, apagando historicamente as contribuições, resistência, auto-organização e luta contra todo o processo de violência sofrida na diáspora brasileira. O epistemicídio⁵² tem contribuído para o processo de exclusão do ambiente escolar e possibilitado a violência aos corpos daqueles/as que nela permanecem, onde suas experiências são atravessadas pelo aniquilamento de suas capacidades cognitivas e de autoestima intelectual.

Portanto, a educação infantil necessita de espaços pedagógicos que permitam as infâncias a valorização da ancestralidade, a potencialização do corpo negro e que ofereça escuta qualificada que acolha as necessidades emocionais, afetivas das crianças pretas, com práticas de afeto. É fulcral uma educação que preze pela humanização das pessoas negras deste país, e, neste sentido, defendemos neste trabalho que a Pedagogia Decolonial e a Educação Afrocentrada são caminhos possíveis (não únicos) para acessar a centralidade da pessoa africana, capaz de perceber-se como sujeito do qual suas matrizes culturais são históricas e que resiste desde o século XVI a diversas formas de apagamentos e subalternização; bem como questionando os modelos de dominação, produzindo novas epistemes, (re)produzindo socialmente o pensamento e a cultura negra como centralidade para o povo negro em detrimento do eurocentrismo (REIS; SILVA; ALMEIDA, 2020).

Justiça para Miguel Otávio, João Pedro Matos, Ágatha Vitória, Kauã Vitor, Maria Alice
e tantas outras crianças negras violentadas pelo racismo!

⁵² Segundo Maria Clara Passos e Bárbara Pinheiro (2021, p. 123) “Aplicado à realidade educacional, o conceito de epistemicídio reinterpretado por Sueli Carneiro nos mostra como negras e negros brasileiras/os se defrontam nos espaços escolares e universitários com dinâmicas de inferiorização, de destituição da capacidade de articular um pensamento crítico e reflexivo ou mesmo de produzir cultura”.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

AGUSTONI, Prisca. **O mundo começa na cabeça**. São Paulo: Paulinas, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/ Coordenação de Djamila Ribeiro).

Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 14ªed. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>.> Acesso em 14 jul 2021.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**. 2000.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MAINARDES, Jefferson; NUNES, João Batista Carvalho. **Ética e pesquisa em Educação: documento introdutório**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.133 p.; v.1.

ANDRADE, Maria Lúcia de Paiva. **Entre causos e cachos: como se tece o pertencimento racial através de imagens e autoimagens de crianças pequenas**. 2015. Monografia de especialização. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2015.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAUJO, Débora Cristina; OLIVEIRA, Thiara Cruz. A fruição literária na literatura infantil africana. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 30, n. 62, p. 76-88, abr./jun. 2021.

ARAUJO, Débora Cristina; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: Esperançar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 2. 44, n. 2, e88368, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre um posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009.

BARRETO, Daniela Loureiro de. **Lelê gosta do que vê, e você? As travessias das crianças no percurso da sua construção identitária**. 2016. Monografia de especialização. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil In: **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray

Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Carta aos profissionais de Educação Infantil. In: SILVA JR., Hélio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT; Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BISPO, Carla Fernanda Brito; LINS, Heloisa A. Matos. Literatura afro-brasileira e africana para a infância: Que histórias se dão a contar-praticar na escola? **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, pp. 267-284, set-dez 2020.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Influência do outro na construção do olhar: Cabelo crespo, infância e gênero e raça. **Revista da ABPN • v. 12, n. 33 • jun – ago 2020, p. 257-272**.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 07 Set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. – Brasília, DF: **Inep**, 2016.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL, Sandra Assis. **Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador – BA.** Tese. Universidade Federal da Bahia – UFBA. S.d.

BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília – DF. Outubro, 2004.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

CARDOSO, Cíntia; DIAS, Lucimar. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação (UFSM), Educação, v. 46, 2021 – Jan./Dez. – Publicação contínua.**

CARNEIRO, Sueli. **Em legítima defesa.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/em-legitima-defesa/>. Acesso em 29 de maio. de 2020

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana).** S.d. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A confidencialidade na pesquisa em Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.133 p.; v.1.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, datilo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos santos. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

COUTINHO, Ângela Scalabrin, **Consentimento e assentimento.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.133 p.; v.1.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola, de Constantino.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2010.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Comitê científico do núcleo ciência pela infância: racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância.** Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

CHAVES, Rosa Silva Lopes; OLIVEIRA, Waldete Tristão. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio e ruim”: Cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Revista Zero-a-seis.** ISSNe 1980-4512 | v., n. p. | jan-jun 2018.

CRUZ, Michelle Brugnera. Bonecas, Diversidade e Inclusão: brincando com as diferenças. **Rev. Psicopedagogia 2011; 28(85): 41-52**

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. *In:* CARVALHO, Marília Pinto de; PINTO, Regina Pahim (org.). **Mulheres e desigualdades de gênero.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-208.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

ESPERANÇA, Joyce Araújo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança. **UNIrevista** - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006). ISSN 1809-4651.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência em seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (organizadoras). **Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 3, p. 59 - 86, JUL/SET 2019.**

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

FARIAS, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Revista Periferia, v.10, n.1, p. 17-32, Jan./Jun. 2018.**

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Mayra Fernanda. Infância e Mídia: reflexões sobre produtos culturais para crianças. **Contrapontos** - volume 7 - n. 2 - p. 645-656 - Itajaí, set/dez 2007.

FERREIRA, Taísa de Souza. “Kumbi ria kurilonga”: memórias e narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas na rede municipal de Salvador. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MENEZES, Graziela Nick Dias; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **O que narram os/as professores/as? Experiências pedagógicas com/na diversidade**. Salvador, 2021.

FIGUEIREDO, Ângela. “**Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada**”: **Identidade, Consumo e Manipulação da Aparência entre os Negros Brasileiros**. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais Caxambu, outubro de 2002. GT 17- Relações Raciais e Etnicidade.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. A importância da formação de professores no processo de implementação da lei 10.639/03: algumas reflexões. EdUECE - Livro 3 00485 - Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, 2015.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Lídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p.252-271 | jul-dez 2017.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patrícia Figueiredo. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez./dez., 2020.

FU-KIAU, K, Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. Kindezi: **A Arte Kongo de Cuidar de Crianças. Com Introdução de Marimba Ani**. Traduzido por Mô Maie, Rede Africanidades. 2017.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Relações Étnico-raciais num Contexto de Educação Infantil. **Momento**, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./jul. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série pesquisa em educação v. 10**; Brasília-DF, 2005.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. (org) **História das crianças no Brasil**. 7. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), 149-161.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Organizadora) **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume I**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 29, n1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Orgs.) **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Actioonaaid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3ª ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, RAMÓN. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

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

HOOKS, bell. **Meu crespo é de Rainha**. Ilustração Chris Raschka; [tradução Nina Rizzi]. 1. ed. – São Paulo: Boitatá, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOVINO, Ione da Silva. Imagens de criança e infância negras na iconografia do século XIX. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Angela; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; OLIVEIRA, Rachel de. (Orgs) **Negro e educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação – Episódios de Racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim de mundo**. 2ª ed. – São Paulo: companhia das letras, 2020.

LEITE, Maria Isabel. “Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro”. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A Criança Fala: a escuta de crianças em Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEIRO, Lúcia. Literatura Infantojuvenil ancestralidade. Anais do V SENALIC – TEXTOS COMPLETOS ISSN – 2175-4128 Organizadores: Gomes, Carlos; Ramalho, Christina; Ana Leal Cardoso São Cristóvão: GELIC, Volume 05, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2.

MACEDO, Eliana Elias de; SANTOS, Solange Estanislau. A perspectiva pós colonial e as pesquisas com crianças. In: SANTOS, Solange Estanislau; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org)

Pedagogias Descolonizadoras e Infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL. Imprensa oficial Graciliano Ramos, 2018.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética na pesquisa: princípios gerais.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.133 p.; v.1.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos Descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE,** Recife, Vol. II, N. 11, Ago/Dez, 2017.

MACHADO, Sátira Pereira. Mídia, infância e negritude: cidadania de afrodescendentes no Brasil. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (orgs.). **Mídia e racismo** / Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul,** Foz do Iguaçu/pr, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. – Petrópolis, RJ:: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. – Petrópolis, RJ:: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva,** 17(3):621-626, 2012.

MIRANDA, Claudia. Currículos Decoloniais e outras Cartografias para Educação das Relações Étnico-raciais: desafios políticos-pedagógicos frente a Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.

MENEZES, Jaileila de Araújo; ROSA, Ester Calland de Sousa; SILVA, Keise Barbosa (organizadoras). **Tramações feministas: Diversidade na literatura para crianças e jovens.** Recife: Ed. UFPE, 2020.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e Construção de Identidades Raciais na Educação de Jovens e Adultos.** Recife: Editora UFPE, 2014.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação,** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MULLER, Tânia Maria Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Souza. **Negras imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Paz e Terra S/A, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e Identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Organizadora) **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades** – Ano 3 – n. 11, novembro de 2010. ISSN 1983-2354.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out// 2012. p. 62-73.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes UNIGRANRIO**. Vol. 1, n.15. 2017.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Re-vista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 53-70.

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal lunetas**. 9 dez. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>. Acesso em: 20 de jul de 2021.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: O racismo (não) comeu. Dossiê “Ser criança no Brasil Hoje: (re)invenções da infância em contexto de mudança social”. **Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.

NUNES, João Batista Carvalho. **Pesquisa online**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.133 p.; v.1.

NJERI, Aza. Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>.

OLIVEIRA, Fabiana de.; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.26. n.02. 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo black power de Tayó**. Ilustrado por Taisa Borges. – São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVERIA, Kiusam. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **v. 1 n. 3: Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES**, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte. v.26 . n.01. p.15-40. abr. 2010.

PASSOS, Maria Clara de Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021
<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

PRATES, Lisie Alendes; CECCON, Fernando Gomes; ALVES, Camila Neumaier; WILHELM, Laís Antunes; DEMORI, Carolina Carbonell; SILVA, Silvana Cruz; RESSEL, Lúcia Beatriz. A utilização da técnica de grupo focal: um Estudo com mulheres quilombolas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 31(12):2483-2492, dez, 2015.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03**. Dissertação (mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017.

RATTS, Alexandre. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. SP: Imprensa oficial do Estado de São Paulo/Instituto Kuanza. 2006.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. 2015.

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. 2. ed. rev. e atual. – Recife: Secretaria de Educação, 2021.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: Perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias** v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 • Seção Temática Raça e Cultura.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A Criança Fala: a escuta de crianças em Pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Maria Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria. Pesquisa-intervenção e a Produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. “Eu não gosto do meu corpo porque sou negro e não tenho pais”: ressignificando as visões sobre o corpo na escola a partir de uma abordagem centrada na equidade racial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 315-332 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54943.

SANTIAGO, Flavio. **O meu cabelo é assim... Igualzinho o de bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das crianças pequeninas negras na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, Elisângela da Silva. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.170 p.1194-1217 out./dez. 2018.

SANTOS, Elisiane Santos; LOPES, Ludmila Reis Brito. **Não veio do céu nem das mãos de Isabel a liberdade**. Portal Geledés, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-veio-do-ceu-nem-das-maos-de-isabel-a-liberdade/>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018.

SANTOS, Raíssa Francisco; ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: uma reflexão sobre ser menina negra. **Revista zero a seis**. v.20, nº 37 p.157-169. Jan-Jun 2018.

SANTOS, Marlene Oliveira; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, maio/ago. 2019.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, 30. e200112. 2018.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. (org) **História das crianças no Brasil**. 7. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola de pretextado dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista brasileira de história da educação** nº 4 jul./dez. 2002.

SILVA, Delma Josefa; SANTANA, Raphael Barros de. Infância negra no Brasil e práticas de enfrentamento ao racismo na educação. In: NASCIMENTO, José Almir do; ROSENDO, Alisson Henrique dos Santos; SILVA, Anderson Rafael. (orgs). **Lugares sociais das infâncias**. 1 ed. – Recife: LAHIN, 2019.

SILVA, Juliane Costa. Docência preta: corpo, travessias, insurgências. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MENEZES, Graziela Nick Dias; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **O que narram os/as professores/as? Experiências pedagógicas com/na diversidade**. Salvador, 2021.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SILVA, Maria aparecida (Cidinha). Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tarcia Regina; SANTOS, Ernani Martins. Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 62, p. 46-61, abr./jun. 2021.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Fernanda Alencar. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: Identidade Étnico-racial em Questão**. Políticas Curriculares no PNE (2014-2024) e Desdobramentos Neo(conservadores) tensões e desafios. VIII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares – III Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas – I Simpósio da Região Nordeste sobre currículo. Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SOARES, Marília Carvalho. Prefácio. In: BRITO, Benilda/ NASCIMENTO, Valdecir. (Organizadoras) **Negras (in)confidências. Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10.639/03**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Imagem, Branqueamento e Braquitude nas Escolas de Educação Infantil. **Revista Binacional Brasil Argentina** – RBBA. ISSN 2316-1205 Vitória da Conquista V.7 nº 1 p. 278-301 Julho/2018.

SOUZA, Neusa dos Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Sephora Santana; LOPES, Tarcília Melo; SANTOS, Fabiane Gomes as Silva. **Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Espetáculo da miscigenação**. Estudos Avançados, 1994.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaço de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da ABPN**. v. 12, n. 33. jun – ago 2020, p. 110-133.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, RAMÓN. (organizadores) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha; OLIVEIRA, Kiusam Regina. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil**. Sato para o futuro, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e o sentido com o corpo inteiro no cotidiano escolar. IN: TRINDADE, Azoilda Trindade; SANTOS, Rafael. (organizadores) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (organizadora) **Educação infantil, igualdade racial e Diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 26, No. 83

WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala.. 2013.

8. APÊNDICES

Apêndice 1 – Atividade com bonecas:



Perguntas feitas as crianças, após apresentar as bonecas:

Essas perguntas foram feitas, a fim de revelar as preferências das crianças.

1. Qual boneca você gostaria de brincar?
2. Qual dessas bonecas você não gostaria de brincar?
3. Qual você acha mais bonita? E Por quê?
4. Qual delas tem a cor mais bonita? E Qual delas tem a cor mais feia?

Pergunta de classificação

6. Qual a cor dessas bonecas?

Pergunta para mostrar auto-identificação:

7. Qual boneca se parece com você? Por quê? (Se eu não conseguir bonecos iguais direcionar essas perguntas apenas para as meninas)

Caso alguma criança atribua a semelhança da boneca a sua cor, perguntar: Qual a cor dessa boneca que você escolheu? Então, você tem a mesma cor dela?

Você é negra? Qual cor você é?

Você gosta da sua cor?

Após de realizada as perguntas, as crianças serão convidadas a brincar com as bonecas, a partir de algumas situações:

Apresentar para crianças duas casas diferentes (Uma casa bem simples e outra luxuosa)

Perguntas: Qual casa é a mais bonita? Qual a sua preferida? Depois das respostas solicitar que a criança escolha qual a casa de cada boneca e justificar sua escolha. (para

esse momento irei utilizar apenas duas bonecas, branca de cabelo liso e negra de cabelo crespo?).

Depois de montado o cenário com cada boneca em sua respectiva casa, perguntar:

As bonecas são amigas?

Qual das duas é a mais bonita?

Qual a mais feia?

Qual a mais inteligente?

Qual a mais rica?

Que nomes você dará as bonecas?

Que tal darmos um apelido para cada uma?

Qual a profissão das bonecas? (caso elas não respondam essa pergunta, serei mais direta) Qual boneca se parece com uma faxineira? Qual se parece uma professora? Qual se parece com uma médica? Qual se parece uma cozinheira?

Essa atividade foi realizada em sala reservada com uma dupla de crianças e foi utilizado o gravador.

Apêndice 2 – Formulário Google

Convite para participar dos encontros/oficinas de formação docente para Educação das Relações Étnico-raciais

Os encontros/oficinas fazem parte da pesquisa de mestrado da aluna Keise Barbosa da Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE/FUNDAJ, orientada pela Prof. Dr. Emmanuelle C. Chaves da Silva. A pesquisa tem como título: A escuta de crianças e professoras/es da Educação Infantil: investigando as representações do corpo negro e do cabelo crespo e a integração das perspectivas pedagógicas Decolonial e Afrocentrada na prática docente.

A proposta desta etapa da investigação busca ouvir as/os professoras/es da Educação Infantil sobre seus processos formativos no que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais. Serão realizados três encontros/oficinas, que terão como foco assuntos relacionados a temática do corpo negro e do cabelo crespo, discutiremos como as/os professoras/es podem pensar uma educação que promova a autoestima das crianças, valorização da estética afrodiaspórica e trazer a dimensão do afeto para as práticas pedagógicas.

A pesquisa será realizada através do grupo focal online, a partir de uma plataforma de vídeo chamada Google Meet, as datas e horários serão combinadas com as/os participantes que tiverem interesse em participar da pesquisa.

Se você tem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa preencha as informações solicitadas abaixo que iremos entrar em contato com você para falar sobre o passo a passo da coleta dos dados. Atenciosamente, Keise Barbosa e Emmanuelle Chaves.

E-mail para contato: keise.barbosa.silva@gmail.com

Nome: *

Texto de resposta longa

Sexo/Gênero: *

Texto de resposta curta

Cor/raça: *

Texto de resposta longa

Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo é professor/a da Educação Infantil? *

Texto de resposta longa

Qual rede de ensino você trabalha? *

- Pública
- Privada

Qual sua disponibilidade para participar dos encontros/oficinas? *

- Manhã
- Tarde
- Noite

Deixe seu e-mail e/ou telefone para que possamos combinar datas e horários para os encontros/oficinas: *

Texto de resposta longa

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar dos encontros/oficinas que fazem parte da pesquisa de mestrado da aluna Keise Barbosa da Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE/FUNDAJ, orientada pela Prof. Dr. Emmanuelle C. Chaves da Silva. A pesquisa tem como título: A escuta de crianças e professoras/es da Educação Infantil: investigando as representações do corpo negro e do cabelo crespo e a integração das perspectivas pedagógicas Decolonial e Afrocentrada na prática docente.

A proposta desta etapa da investigação busca ouvir as/os professoras/es da Educação Infantil sobre seus processos formativos no que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais. Serão realizados três encontros/oficinas, que terão como foco assuntos relacionados a temática do corpo negro e do cabelo crespo, discutiremos como as/os professoras/es podem pensar uma educação que promova a autoestima das crianças, valorização da estética afrodiaspórica e trazer a dimensão do afeto para as práticas pedagógicas.

A pesquisa será realizada através do grupo focal online, a partir de uma plataforma de vídeo chamada Google Meet, as datas e horários serão combinadas com as/os participantes que tiverem interesse em participar da pesquisa. Todas as informações têm caráter confidencial, portanto sua identidade será mantida em sigilo e não utilizaremos seus nomes reais nas publicações oriundas da pesquisa. A participação na atividade do grupo focal não incorre em nenhum risco, mas caso você fique mobilizada por alguma temática ou questão discutida no grupo focal a equipe de pesquisadoras estará disponível para acolher você e, caso seja necessário, até fazer a indicação de algum suporte mais adequado para as questões que o grupo focal te mobilizou. Se ocorrer algum dano ou risco à você não previsto pelas pesquisadoras, medidas serão tomadas a fim de evitar atenuar seus efeitos.

Os benefícios do estudo são a participação na pesquisa, pois apesar dos riscos apontados, esperamos que a investigação aqui empreendida possa nos trazer

informações importantes sobre como o processo de formação docente é importante e fundamental para a qualidade do trabalho docente e concomitantemente pode impactar na efetivação da Lei nº 10.639/03.

Sua participação é voluntária, estando livre para, mesmo depois que tenha concordado em participar da pesquisa e ter assinado este termo de consentimento, retirar a sua participação a qualquer momento, conforme seu desejo.

Concordando com este termo de consentimento, você estará autorizando as pesquisadoras a utilizar as informações prestadas por você para atividades de ensino, pesquisa e publicação científica, sendo preservada sua identidade. Sua participação não acarretará custos. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação. Os dados da pesquisa serão mantidos por 5 (cinco) anos sob a guarda das pesquisadoras e, após esse período eles serão descartados de forma segura, isto é, deletados do computador e da lixeira do mesmo.

Se você tem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa preencha as informações solicitadas abaixo. Atenciosamente, Keise Barbosa e Emmanuelle Chaves.

Pesquisadoras:

Keise Barbosa: Número de contato (keise.barbosa.silva@gmail.com) – mestrande e pesquisadora responsável pelo estudo.

Emmanuelle C. Chaves: (81) 9.9977-5881 (emmanuelle.csilva@ufrpe.br) – pesquisa e orientadora

DECLARO QUE LI O TCLE e:

() SIM, CONCORDO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA E DECLARO QUE ENTENDI OS OBJETIVOS, RISCOS E BENEFÍCIOS DA MESMA E OS MEUS DIREITOS COMO PARTICIPANTE.

() NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA.

Assinatura do(a) participante

Recife, ____ de _____ de 2021.

Apêndice 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei na participação do meu/minha filho(a) para ser gravado e participar da pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado “Experiências de diferença e Desigualdade Racial por crianças da Educação infantil da Rede Municipal do Recife”, desenvolvido por Keise Barbosa da Silva e orientada pela Prof^ª Dr^ª Jaileila de Araújo Menezes.

Em caso de dúvida poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (81) 985039758 ou pelos e-mails: keise.barbosa.silva@gmail.com ou jaileila.araujo@gmail.com.

Afirmo que aceitei a participação do meu/minha filho(a) por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar situações do contexto escolar nos quais as crianças utilizam designações de diferença e desigualdade racial.

A colaboração do meu/minha filho/a se fará de forma anônima, por meio de uma atividade de contação de história, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Fui ainda informado(a) que a recusa em participar da pesquisa não gerará quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Agradecemos a colaboração.

Recife, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável pela criança: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____