

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISANÊS DA SILVA CAJÉ TORRES

ENTREMEIOS E DESPEDIDAS DE UMA PESQUISA-AÇÃO: O uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió

Maceió

2019

ISANÊS DA SILVA CAJÉ TORRES

ENTREMEIOS E DESPEDIDAS DE UMA PESQUISA-AÇÃO: O uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim.

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

T693e Torres, Isanês da Silva Cajé.

Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação : o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió / Isanês da Silva Cajé Torres. – 2019. 271 f. : il. color.

Orientadora: Roseane Maria de Amorim.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 232-255.

Apêndices: f. 256-271.

1. Educação infantil. 2. Educação - Relações étnicas - Relações raciais. 3. Currículo. I. Título.

CDU: 371.214



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTREMEIOS E DESPEDIDAS DE UMA PESQUISA-AÇÃO: O uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió

ISANÊS DA SILVA CAJÉ TORRES

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (UFPE)
(Examinadora Externa)



A Todas as crianças, em especial às crianças negras. Que possam viver em plenitude com quem são em suas potencialidades e singularidades.

A minha família, que me proporcionou viver esta plenitude, minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Ingenuamente, as despedidas aparentam acontecer no desenrolar das considerações finais, porém as últimas linhas que eu escrevi neste trabalho ocupam a gratidão. A grandeza da gratidão traz consigo um olhar embargado de lágrimas por tudo que vivi e aprendi, pois quem eu era no início do mestrado se configurou em uma mulher completamente diferente de quem sou hoje. As memórias vêm à tona e permitem revisitar tantos momentos incríveis, tantas sensações, sorrisos, lágrimas, ansiedades, desconstruções e, principalmente, relações. A pesquisa é feita de relações afetivas, pois sem afeto não há aprendizagem, de emaranhados, de troca de sentidos, e este espaço é pequeno diante da imensidão de relações na vivência do amor que se foi construir este trabalho. Cabe agora tentar nomear esses sujeitos, em seus devidos reconhecimentos, e assim deixar o meu muito obrigada.

Agradeço a Deus por manter meu espírito saudável mediante os percalços e momentos nebulosos, ao mesmo passo em que me tornou mais forte no sucesso e na boa-venturança. Agradeço também a Rita, que manteve minha mente saudável, guiou minhas reflexões, ouviu meus anseios, contemplou meus desafios e me ajudou a ultrapassá-los.

Agradeço a todas as crianças, todas que passaram por minha vida e me sensibilizaram. Às crianças participantes da pesquisa, a elas sou grata por me permitirem adentrar o mundo infantil, por me ajudarem a compreender seu tempo e suas expectativas, por me encantarem com seus mundos de primeiras vezes, por deixarem que eu ouvisse suas cem linguagens. Obrigada às educadoras Norma, Jane, Juraci, Francisca e Zuca, por me receberem com tanto afeto em seu cotidiano, pelos abraços e a confiança, pelas caronas no fim do dia, pela atenção em nossas conversas. De maneira geral, agradeço a todas as educadoras do CMEI, aos estagiários, aos servidores que marcaram meu caminho de vida, auxiliaram-me a construir este trabalho e também quem sou.

Nesse sentido, agradeço a todos os membros do Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), ao reforçarem cada escolha teórica destrinchada nesta dissertação. Em especial, há de se reservar destaque a minha grande orientadora Roseane, que, mesmo enfrentando marés bravas, permaneceu neste barco fortalecendo-o a cada dia. Seus conselhos regidos por uma maré mansa acalentavam corações aflitos, o modo como abraça todos permite sonhar alto por mudanças e dá esperança nos dias difíceis. Ser pesquisador não é simples nem fácil, entretanto acredite que, com você, os passos se tornaram menos pesados.

Eleta e Laura, obrigada também por aceitarem participar de minha banca de qualificação, por enriquecerem este trabalho com suas visões, palavras e experiências. Cada significado advindo de suas interpretações revigorou estas linhas, deu vida a meus pensamentos, alegrou-me na medida em que me encantava. Foram novos afetos que construí e compuseram com felicidade esta jornada. Do mesmo modo, agradeço aos professores do PPGE que enriqueceram meus pensamentos em um fervilhar de novas ideias, e aos mestrandos e doutorandos, que compartilharam comigo sentimentos e saberes.

Como não falar de afeto sem mencionar minhas relações cotidianas? Impossível, pois sem elas eu não poderia nem ter ao menos iniciado este caminhar. Agradeço a minha família, à qual dedico este trabalho. Meus pais, Isaac e Inês, que sempre puseram o saber em primeiro lugar como forma de existência, algo que ninguém poderia tomar de mim. Desde o apoio às madrugadas acordada, ao me esperarem no ponto de ônibus tarde da noite voltando da Universidade, ao me acompanharem na fila em plena madrugada para concorrer a uma vaga no curso de línguas, ao me ajudarem financeiramente quando não podia arcar com os custos que esta produção exige. Ao me amarem e darem seus braços aos meus abraços. Do mesmo modo, agradeço a minha irmã Lucélia, por sempre acreditar em mim e em meu potencial, por se orgulhar de quem eu sou e do que eu consegui – também por ter sua ajuda, sou hoje porque sou por você, por ser quem é, em quem me espelho. Você foi meu espelho, sua dedicação e força de vontade, seus cuidados e compreensão, acalantos e esperanças.

Às minhas tias e aos tios, primas e primos, que me apoiaram e confiaram em meus passos, mesmo sem saber que caminho eu iria percorrer. Que valorizam aquilo que faço, que se orgulham e distribuem afeto em minha direção.

A meu amor, Guilherme. Obrigada por me fazer enxergar que minha real potencialidade não dependia de um esforço descomunal e inumano. Trouxe-me o mais puro afeto sem nada em troca, pôs-se a me ouvir e me acalantar, esteve presente nos momentos em que mais precisei e naqueles que achei, erroneamente, não precisar. Obrigada pela paciência, pelo zelo e por compreender minhas ausências.

Agradeço a meus amigos, que me permitiram sorrir quando eu não conseguia, que me abraçaram, deram-me espaço, tiravam-me da ausência, forçaram-me a viver. A saúde mental também está impregnada de se permitir viver plenamente, de ter horas de lazer, de ter ócios criativos sem se culpar. Obrigada por me tirarem da minha zona de produtividade. Luana, minha amiga de longa data, que entremeou boa parte da minha vida; sou grata a seus presentinhos com bilhetes, sou grata a nossos dias de risadas e esperanças.

Suzi e Dani, nosso trio fez e faz diferença em minha vida, trazem-me o colorido dos momentos únicos, são elos que o caminhar difícil da vida não rompe. Dani, aliás, obrigada por ser minha aliada no desafio da tecnologia e Suzi, obrigada pelas bombas de chocolate. Leonaira, mesmo de longe, ajudou-me a enfrentar momentos em que achei não conseguir superar. Manoel amigo, obrigada por toda ajuda e torcida, se estou aqui e concluí este trabalho, saiba que também foi graças a você!

Wagner, obrigada por me encorajar, por enegrecer a pós-graduação e me permitir sonhar em estar como você. Somos porque somos juntos! Obrigada também pelo apoio na pesquisa. Elayne e Bia! Amigas, nossa afetividade no mundo acadêmico fizeram com que criássemos raízes fortes, que resistíssemos. Mulheres negras na pós-graduação, mulheres incríveis e não invisíveis. Esta pesquisa também não seria possível se não fosse o apoio financeiro dado pela Fundação de Amparo à pesquisa do estado de Alagoas (Fapeal), que auxiliou na manutenção desta pesquisa, desde a locomoção à instituição de pesquisa, até os materiais usados. Se não fosse por ela, eu não poderia nem ao menos estar digitando este escrito. Quero agradecer também à ONG Bonequeiras sem Fronteiras, que doaram mais de 120 bonecas e bonecos negros para as crianças do CMEI, um sonho que eu nunca pensei em ter e ao menos realizar. Obrigada imensamente, obrigada. Agradeço também a Letícia e sua mãe, do Coletivo de maracatu AfroCaeté, por terem disposto de tempo e visitado o CMEI trazendo música e alegria para os ouvidos e corações infantis. Do mesmo modo, agradeço ao grupo de fandango do Pontal da Barra por sua visita musical e experiencial.

Todas as relações de afeto me fortaleceram, fizeram possível este trabalho e que eu permanecesse nesta jornada. Não foi nada fácil construir esta dissertação, enfrentei momentos árduos que se tornaram mais leves em meio a tanta afetividade. Fui forçada a cuidar do meu corpo físico, passei por um processo cirúrgico sensível em meus olhos, que me permitem escrever hoje estas despedidas. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, agradeço mencionando que floresci; creio eu que hoje floresço novamente, acho que somos todos feitos de eternas primaveras.

RESUMO

Apresenta-se uma pesquisa-ação que navega em meio ao silêncio diante do pertencimento étnico-racial de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Maceió. Adotando a premissa de que desde a mais tenra idade há processos de construção, fortalecimento, questionamento, afirmação ou negação de seu pertencimento étnico-racial, ancora-se na significância de uma positiva e saudável identificação étnica, e em especial negra. Em meio a uma pesquisa qualitativa, investigaram-se mediante a observação participante práticas curriculares cotidianas de duas turmas de primeiro e segundo período, com crianças de 4 a 5 anos, tentando responder a diversas questões que guiaram o entremeio da pesquisa. Especificamente, de que forma essas ações colaboravam para descobertas que fortaleceriam o pertencimento étnico-racial positivo das crianças, entendendo a significância dessa construção, tentando compreender como as professoras percebiam essa identificação étnica das crianças – em suas potencialidades. Abarcando conceitos de infância em suas singularidades e temporalidades, de educação infantil, currículo e práticas curriculares, mediando as discussões por intermédio da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação infantil. Utilizando-se da pesquisa-ação para ouvir com maior clareza os sons do silêncio e para interpretação dos dados coletados. Objetiva-se compreender, por intermédio da literatura infantil, como as práticas curriculares na educação infantil favorecem a construção do pertencimento étnico-racial de crianças negras. Investigação mediada também por teorizações de Michel Foucault que correlacionavam poder e saber, facilitando o entendimento dessa potencialidade pertinente às práticas educativas. Os dados indicaram que as práticas educativas na instituição investigada não abarcavam satisfatoriamente a temática do pertencimento étnico das crianças, o que acarretava um silêncio estrondoso colaborando para a manutenção de hierarquias sociais e das relações de poder pertinentes a estas. O desenvolvimento das ações, diante da metodologia escolhida, comprovou que as crianças de 4 e 5 anos compreendiam relações de hierarquia em posições sociais, e seus elementos de negociação diante da classificação étnica e racial apresentavam, na maioria, clareza em relação à classificação racial e seus fenótipos. Havia nítidos processos de resistência, entretanto, na maioria, as crianças negras não possuíam um arsenal de memória/história que estabelecesse uma relação de empoderamento mediante o conhecimento da história e cultura negra. As educadoras demonstraram fragilidade na formação anterior diante da temática investigada e comprovaram o reflexo da precarização docente no desenvolvimento da pesquisa. A literatura infantil, mesmo não sendo objeto da pesquisa, demonstrou-se forte aliada do fortalecimento de identidade étnica e racial positiva das crianças negras, e comprovou a potência transformadora de práticas curriculares descolonizadas que compreendem o sentido real de igualdade, não significando a perda da identidade, mas o fortalecimento de suas singularidades. Desse modo permitindo que as crianças negras possam dar-se o poder de dizer quem são com referenciais diversamente positivos.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação das relações étnico-raciais. Pertencimento étnico-racial.

RESUMEN

Se presenta una investigación-acción que navega en medio del silencio ante la pertenencia étnico-racial de niños en un Centro Municipal de Educación Infantil del municipio de Maceió. Al adoptar la premisa de que desde la más tierna edad hay procesos de construcción, fortalecimiento, cuestionamiento, afirmación o negación de su pertenencia étnico-racial, se ancla en la significancia de una positiva y sana identificación étnica, y en especial negra. En medio de una investigación cualitativa, se investigaron mediante la observación participante prácticas curriculares cotidianas de dos grupos de primer y segundo período, con niños de 4 a 5 años, tratando de responder a diversas cuestiones que guiaron el entremezón de la investigación. Em concreto, de qué forma estas acciones colaboraban para hallazgos que fortalecerían la pertenencia étnico-racial positiva de los niños, entendiendo la significancia de esa construcción, tratando de comprender cómo las profesoras percibían esa identificación étnica de los niños – en sus potencialidades. Abarcando conceptos de infancia en sus singularidades y temporalidades, de educación infantil, currículo y prácticas curriculares, mediando las discusiones por intermedio de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en la educación infantil. Utilizando la investigación-acción para oír con mayor claridad los sonidos del silencio, y para interpretación de los datos recogidos. Se pretende comprender, por intermedio de la literatura infantil, cómo las prácticas curriculares en la educación infantil favorecen la construcción de la pertenencia étnico-racial de niños negros. Investigación mediada también por teorizaciones de Michel Foucault que correlacionaban poder y saber, facilitando el entendimiento de esa potencialidad pertinente a las prácticas educativas. Los datos indicaron que las prácticas educativas en la institución investigada no abarcaban satisfactoriamente la temática de la pertenencia étnica de los niños, lo que acarrea un silencio estruendoso colaborando para el mantenimiento de jerarquías sociales y de las relaciones de poder pertinentes a éstas. El desarrollo de las acciones, frente a la metodología escogida, comprobó que los niños de 4 y 5 años comprendían relaciones de jerarquía en posiciones sociales, y sus elementos de negociación ante la clasificación étnica y racial presentaban, en su mayoría, claridad en relación a la clasificación racial y sus fenotipos. Había nítidos procesos de resistencia, sin embargo, en la mayoría, los niños negros no tenían un arsenal de memoria / historia que establecía una relación de empoderamiento mediante el conocimiento de la historia y la cultura negra. Las educadoras demostraron fragilidad en la formación anterior ante la temática investigada y comprobaron el reflejo de la precarización docente en el desarrollo de la investigación. La literatura infantil, aun no siendo objeto de la investigación, se demostró fuerte aliada del fortalecimiento de identidad étnica y racial positiva de los niños negros, y comprobó la potencia transformadora de prácticas curriculares descolonizadas que comprenden el sentido real de igualdad, no significando la pérdida de la identidad, sino el fortalecimiento de sus singularidades. De este modo permitiendo que los niños negros puedan darse el poder de decir quiénes son con referenciales diversamente positivos.

Palabras clave: Educación infantil. Educación de las relaciones étnico-raciales. Pertenencia étnico-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferença do ponto de vista de Burbules	64
Figura 2 - A avaliação	71
Figura 3 - Os trabalhos manuais	92
Figura 4 - Nervina, a ovelha negra	160
Figura 5 - Nervina, a ovelha negra	160
Figura 6 - Nervina, a ovelha negra	161
Figura 7 - O príncipe da Beira	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Apreciação das obras destacadas pela pesquisadora	157
Quadro 2 -	Dados obtidos por meio da lista de matrícula	176
Quadro 3 -	Dados de apresentação das educadoras	209

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Remendados: trajetórias de mulher, negra e pesquisadora	13
1.2	Ouvir o barulho do tear: perspectivas metodológicas e teóricas	19
1.2.1	Várias mãos que bordam em um mesmo fazer/olhar: uma pesquisa-ação e primeiras perspectivas	29
2	BORDANDO INFÂNCIAS NO TECIDO EDUCACIONAL	43
2.1	Educação infantil na calmaria lagunar à maré cheia do interculturalismo	53
2.2	Composição de uma renda infinita com identidades plurais, sujeitos diferentes: crianças e negras na educação infantil	74
3	RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: SEGUINDO DA MARÉ BAIXA À MARÉ ALTA NA PROMOÇÃO DE PERCEPÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POSITIVAS	83
3.1	Nós em rede de pesca e nós na tabuleta em mãos diferentes que constroem o mesmo entrelaçar empoderador: análise de duas pesquisas-ações no campo da educação étnico-racial na infância	100
3.2	Políticas curriculares entrelaçadas por redes de diferenças: um olhar para as orientações curriculares do município de Maceió	114
4	O CAMPO DE PESQUISA E O SILÊNCIO: A APARENTE HARMONIA EM UM MAR REVOLTO	124
4.1	As possibilidades da pesquisa-ação: um vai e vem na costura da metodologia	142
4.2	Ações cotidianas desafiadoras: panorama do render cooperativo na descolonização do cotidiano da/na educação infantil	154
4.3	“Ingênuos” entre suas vozes e silêncios: percepções étnico-raciais na voz das crianças	173
4.4	Educadoras entre suas vozes e silêncios: precarização docente na ponta da agulha	207

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MATAMES: O FILÉ COLORIDO É MUITO MAIS BONITO	229
	REFERÊNCIAS	233
	APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA	257
	APÊNDICE B – RAPUNZEL AFRICANA: A PRINCESA EGÍPCIA	262
	APÊNDICE C – OS CABELOS DOURADOS DE AYO	267

1 INTRODUÇÃO

Eu não sou preta. Eu sou morena.
 Ele estancou. E os irmãos, também crianças, aprenderam
 que era possível ser racista aos cinco anos de idade.
 (Bianca Santana, 2015)

A epígrafe acima faz parte de um livro intitulado *Quando me descobri negra*. Traz diversos relatos de vários sujeitos e também de criações da autora. Descobrir-se negro, tornar-se negro (SOUZA, N., 1983) no Brasil acontece de diversas formas e em diferentes momentos, muitas vezes violentas e dolorosas descobertas, sempre perpassadas pelo olhar do outro e alimentadas pelo racismo e por sua obsessão pela diferença (ROSEMBERG, 2014).

Esta pesquisa não visa em especial perceber como crianças de 4 a 5 anos se descobrem negras (TRINIDAD, 2011), ou testemunhar em que momento elas se dão conta das facetas que as compõem – crendo ser impossível capturar esses momentos como se capturam vagalumes, já que não são tão específicos e marcados, são constructos complexos. O que se busca é compreender, por intermédio da literatura infantil, como as práticas curriculares no espaço escolar engrenam essa engenharia identitária.

Cabe dar início a este trabalho compreendendo que o racismo no Brasil é estrutural e uma educação para as relações étnico-raciais não daria fim a esta estrutura nem às relações de poder que a compõem, fazendo-se necessário pensar em uma sociedade com paridade econômica, política e social. Observa-se, todavia, que a Educação Infantil e sua relação com o currículo, em especial um currículo descolonizado, fica em segundo plano em muitas de suas discussões; e mesmo não sendo a escola redentora de todas as relações desiguais em sociedade, é nela e em outras instituições que a mudança ocorre; e não seria prudente fechar os olhos ou silenciar as vozes que estão nas instituições que se dedicam às crianças, instituições públicas que deveriam ser verdadeiramente democráticas, atendendo todos diante de suas especificidades, e não naturalizando desigualdades e exclusões.

1.1 Remendados: trajetórias de mulher, negra e pesquisadora

A arte e a prática de amar começam com nossa
 capacidade de nos conhecer e afirmar.
 (Bell Hooks, 2000)

A jornada intelectual que aqui se apresenta tem início em uma longa caminhada como mulher, negra e acadêmica, e entre tantas outras identidades que constituem e (des)constroem

(HALL, 2015) a autora dessas pegadas – por muito solitárias, como a vida de pesquisadora impõe e compõe. Como não começar a traçar as amarrações desta dissertação sem o início do novo? Como ignorar a história de quem vos fala e dialoga? É complexo tentar reduzir uma vida relativamente curta a estes pequenos escritos, e ao mesmo tempo justificar como tal novo, confuso em si, pode guiar esta jornada após seu desengruvinhar. Porém, aposta-se alto no fato de que nenhuma escrita é neutra, e fagulhas – como lampejos de escamas de peixe atravessadas pelo sol da vida desta pesquisadora – interferem radicalmente no sentimento e na pesquisa, na escrita e na prática, no olhar e na voz. Por esse motivo, as identidades antes mencionadas fazem grande relevância, e dão início à discussão que se proporá ao leitor. Outra justificativa que necessita ser efetuada refere-se à utilização dessa epígrafe, com seu pseudônimo pertencente à autora Gloria Jean Watkins, escritora negra e feminista.

Como conhecer a si mesmo sem a fetichização do colonizador em seu corpo, cercado de estereótipos que o convém (BHABHA, 2013)? Como não adotar o tão tentador fetiche de brancura (SOUZA, N., 1983) na construção da própria identidade? É uma tarefa difícil que exige amar esse corpo negro, que exige praticar esse amor cotidianamente. Perceber-se negro é, nesta sociedade racista, um exercício doloroso e desafiador, adicionando nessa percepção a controvérsia ainda maior; diante de tantos olhares sexistas e machistas, de mulher e acadêmica, é como uma turbulência que desafia suas certezas sobre si mesma.

A difícil tarefa de dizer quem é negro no Brasil (MUNANGA, 2004a) é relativamente fácil e flexível para o olhar colonizador, e para o colonizado, é muitas vezes previsível e cruel, e algumas vezes (frutos da miscigenação) é instável e maleável. Refiro-me a essa instabilidade, de forma bastante pessoal, construir minha¹ identidade negra foi um processo doloroso e complexo, tornar-me negra envolveu não só um ato pessoal, mas também político (MUNANGA, 2004a), que na academia provou ser desafiador, o que comprovou a conveniência do olhar colonizador sobre o corpo negro, para além de sua corporeidade, mas também seus costumes, valores, cultura e história.

¹ Um ponto crucial nesta observação sobre a minha identidade como mulher negra está dividido em duas observações que circulam no termo *mulata*; a primeira se encontra na questão inegável de que ocupando este lugar, meu corpo é social e culturalmente mais “aceitável” que o corpo de uma pessoa que carrega traços negroides mais fortes que os meus, como pele mais escura, lábios mais cheios e nariz achatado. Por isso, devo sempre ponderar nessa relação quanto às diferentes intensidades de racismo que diferentes pessoas podem sofrer. O outro ponto referente ao racismo é o fato de que o corpo de mulheres negras sempre foi exposto, abusado e infligido, e a identidade da mulata brasileira tipo exportação tornou a sexualização desse corpo culturalmente vendida por todo o mundo. Sendo assim, como mulher, minha capacidade intelectual é sempre questionada, e como mulher e culturalmente mulata, tenho uma duplicidade de questionamentos acerca de minhas capacidades intelectuais.

Bhabha (2013), demonstra essa elasticidade conveniente ao afirmar que para o colonizador, ora o negro era ingênuo como uma criança² e não poderia assumir responsabilidades, ou era perverso e aproveitador, ora assexuado, ou seu corpo era totalmente objetivado como figura sexual, como historicamente sempre foi visto o corpo de mulheres negras. Por isso, a importância de afirmar a identidade que me constitui, como mulher, negra e acadêmica, uma não se reduzindo ou codependente da outra. Ora meu trabalho era inferiorizado, pois, ironicamente, como seria possível uma mulher e negra estar na pós-graduação? Ou interpretado, meu corpo sendo embranquecido pelo olhar do outro, já que ocupando este lugar não é possível que eu seja negra e ainda me afirme como tal, “mas você tem a pele tão clarinha”, aos olhos de quem cara-pálida?³ Permaneço neste movimento perigoso de recapturação do eu (BHABHA, 2013), perguntando, assim como Foucault (2008), a que preço o sujeito pode dizer a verdade sobre si mesmo?⁴

Neste exercício de afirmação imponho a mim a tarefa de fazer com que não seja tão desafiador e doloroso para os outros que me sucederão e que me cercam, para as crianças que irei educar, para os amigos que irei encontrar, para aqueles que ainda estão por vir. Compor uma sociedade verdadeiramente democrática e descolonizada é a ponta do fim do novo desta dissertação. É a chance de tentar traçar uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil.

O desafio aqui proposto não está referido na construção da identidade (mesmo esse conceito atravessando várias vezes esta discussão) étnica e racial de crianças, mas em assegurar que suas percepções étnicas e raciais não sejam dolorosas ou negadas, que possam conhecer a si mesmas prioritariamente pelo seu olhar. Tais percepções étnicas e raciais na infância estão apoiadas em pesquisas como a de Godoy (1996), Míghian Nunes (2016), Fabiana de Oliveira

² Percebendo, claro, que não se trata de afirmar que crianças são ingênuas e passivas, mas usa-se da voz do colonizador. Essa questão relativa à criança e infância será traçada na seção 2.

³ Outro ponto bastante importante corresponde a essa negociação da identidade, que é percebida por Laclau (1996) quando compreende que existe um processo de negociação dessa identidade por meio das diferenças, estas estabelecidas pelo ponto de vista de uma perspectiva universal (pura), que colaboram para eliminação desses sujeitos cercados por relações de poder, que, ao reafirmarem sua identidade, são sempre percebidos como o outro. “[...]como sabemos muy bien, las relaciones entre grupos se constituyen como relaciones de poder – es decir, que cada grupo no es solo diferente de los otros sino que en muchos casos constituye esa diferencia sobre la base de la exclusión y la subordinación de los otros grupos.[...]” (LACLAU, 1996, p. 54). Atenuando também uma controvérsia alertada por autores como o próprio Laclau (1996) e Bhabha (2013) como um *semirreconhecimento* que, para negar o outro, eu preciso necessariamente reconhecê-lo primeiro, então há o reconhecimento da diferença, mas o ponto que perpassa a análise dessa diferença é que se encontra como cerne da questão.

⁴ O cuidado em relação à utilização da primeira pessoa do singular nesta parte inicial da pesquisa se dá ao contexto da fala, de maneira pessoal, refere-se unicamente à vivência da pesquisadora aqui referida. Sendo assim, abandona-se tal perspectiva ao longo do texto.

(2004), Rosemberg (1991), Santiago (2014) e Trinidad (2011), ou entre tantas outras pesquisas que estão empenhadas em não dicotomizar as relações entre Educação Infantil e Educação para as Relações étnico-raciais, que serão aqui expostas, bem como identificar a cruel relação que essas crianças desde a mais tenra idade enfrentam com o próprio corpo e o olhar do outro, com sua cultura, sua ancestralidade, religião e história.

Para além dos meus passos, os primeiros passos que abriram caminho para esta inquietação surgiram na construção da monografia para conclusão do Curso de Pedagogia intitulada *DE FITAS E PASSOS, DE LUTAS E LAÇOS: práticas curriculares permeadas por culturas tradicionais afro-alagoanas com alunos de turmas de Educação Infantil em uma escola quilombola do estado de Alagoas* (TORRES, 2015), em que foi possível analisar inicialmente como são apresentadas as culturas tradicionais do estado às crianças pequenas, deixando margem para questionamentos acerca da construção dessas identidades negras na educação infantil e em como as práticas curriculares colaboram para seu fortalecimento, percebendo também a influência da própria identidade étnica das educadoras e dos educadores, ou seja, como esse complexo de identidades e experiências identitárias dos sujeitos da ação educativa intervém de alguma forma nessas práticas, ou vice-versa.⁵ Como seria possível garantir a percepção racial e étnica das crianças de maneira positiva? Como desenvolver tais práticas?

Essas e outras questões circulam o pensamento aqui estabelecido, mas a questão central que guia e dialoga com o escrito presente é: **De que forma as práticas curriculares vivenciadas com uso da literatura infantil por professoras e crianças da educação infantil colaboram para a construção da identidade étnico-racial positiva das crianças?**

Tendo como objetivo central: Compreender, por intermédio da literatura infantil, como as práticas curriculares na educação infantil favorecem a construção do pertencimento étnico-racial de crianças negras. Como objetivos específicos, apresentam-se: discutir o papel de destaque do currículo e de práticas curriculares para o fortalecimento de uma Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil; investigar aspectos presentes na elaboração e no desenvolvimento de um currículo pautado na Educação das Relações Étnico-raciais; por fim,

⁵ Essa discussão atual só está sendo possível graças ao suporte dado tanto pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), fortalecendo o pensamento de como sua nomenclatura já demanda abarcar a diferença e a complexidade na composição dos sujeitos, apoiado na perspectiva pós-estruturalista e em reflexões estabelecidas por Foucault, sustenta a discussão aqui proposta que questiona “ verdades” – quanto o suporte financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), que viabiliza a concretização da pesquisa. Aqui se deposita o sentimento de agradecimento por todas essas vias.

analisar elementos produzidos nas práticas educativas destacando como as categorias foucaultianas de saber-poder aparecem e se relacionam com a questão racial.

A preocupação relativa a essa etapa da educação básica é resultante, além da pesquisa anteriormente iniciada, de um misto de experiências pessoais como criança negra e ao mesmo tempo como professora da educação infantil, o que fora sendo consolidado com o desenvolvimento de atividades como minicursos e rodas de conversa, sendo embasadas em leitura de pesquisas que compreendem o conceito de criança como sujeito ativo (não mais um vir a ser ou apenas não adulto, sem voz *infans*), histórico e de direitos, em que sua identidade pessoal e coletiva é vivenciada e construída por meio de suas relações/práticas sociais, não absorvendo passivamente o que a ela é fornecido, mas ressignificando, dando-lhe sentido por meio dessas experiências cotidianas (CORSARO, 2011). Seguindo para uma perspectiva da Sociologia da Infância (SI) na contemporaneidade, compreende a infância não apenas cronologicamente, mas como “[...] um processo contínuo de investimento de papéis sociais para as crianças, de elaboração de sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança e de determinação de identidades coletivas para a geração” (SARMENTO, 2001, p. 14).

Isso significa percebê-las em um determinado momento histórico, embarcada por relações conflituosas, por questões sociais, econômicas e políticas que as afetam diretamente; reafirma-se a posição ativa desses atores sociais, coletiva ou individualmente, e assim perceber também a educação infantil como o primeiro espaço em que a criança irá conviver com outros sujeitos depois da família, e cercada de conquistas resultantes de lutas históricas dos movimentos sociais, de trabalhadores, de mulheres e também dos profissionais da educação. Entre elas, cita-se a garantia à Educação fornecida pelo Estado como direito das crianças até os 6 anos e de seus pais trabalhadores, explícita na Constituição federal de 1988, bem como mais recentemente, a Lei n.º 12.796/2013, que estabelece a educação básica com início aos 4 anos de idade, sendo esse atendimento obrigatório, dever dos pais e responsáveis para a garantia da matrícula, e do Estado para a garantia de qualidade nesse atendimento.

Ações são tomadas desde a formação docente até a construção de uma gestão democrática na escola, mas será que os debates acerca desse currículo da educação infantil (currículo oficial e currículo na prática) levam em consideração toda a pluralidade da comunidade escolar? Ou melhor, a escola dá-se conta da importância das múltiplas culturas que envolvem as relações desses sujeitos? Para se firmarem sujeitos históricos, autônomos e descobrirem o mundo e a si mesmos, as crianças precisam entrar em contato com a comunidade, com sua história e

costumes mutantes devido ao tempo, mas será que a escola promove tal descoberta? Descobertas que podem fortalecer sua identidade étnica positivamente. Será que as pessoas que compõem a instituição escolar têm consciência da significância de uma construção identitária positiva?

A construção da identidade negra foi um processo dolorido na vida da maioria da população brasileira – como já pessoalmente explicitado, perspectivas de negação, a pele negra em uma máscara branca (FANON, 2008). Porém, na vertente das lutas sociais, o movimento negro foi (e é) um importante aliado na busca por valorização identitária e fortalecimento de um imaginário positivo do negro no Brasil; e em meio a conquistas para pleitear tais objetivos, destaca-se o êxito na obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, como um grande passo que há muito se iniciou, mas se consolidou nacionalmente na Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).⁶ Muitos autores, como Rosemberg (2012), questionam a limitada preocupação dos movimentos sociais ao trato com a educação infantil, ou com as infâncias de modo geral, e se relaciona com o desconhecimento dos pesquisadores sobre a interpelação de questões raciais e a pequena infância. Porém, cabe salientar que existe um crescente aumento nos estudos e na organização social em prol dessas infâncias e dessas crianças,⁷ apoiando esta e outras pesquisas.

Outra questão relevante a ser pautada na apresentação da pesquisa se refere ao pertencimento étnico-racial (ZUBARAN; SILVA, 2012), do motivo que justifica a utilização desse termo em detrimento de outros, como o caso mais amplo e complexo da identidade racial – ligada diretamente à questão do pertencimento. Prioriza-se o pensar nas representações culturais que o colonizador impõe sobre o corpo e as vivências dos colonizados, problematiza-se o modo que esses sujeitos dominados,⁸ *a priori*, compreendem a si mediante o olhar opressor violento, e se cogita na busca por alternativas contra-hegemônicas de pertencimentos étnico-raciais diversos que partam da própria história do sujeito, das leituras que ele faz de si.

Não se desconsidera, de forma alguma, dois pontos essenciais, o primeiro referente ao contexto, já que as leituras que fazemos de nós sempre terá o olhar do outro, mas o ponto é a desconstrução total deste olhar, e não o simples deslocamento. O outro refere-se ao cuidado

⁶ Hoje, com a inclusão da obrigatoriedade da História e da cultura indígena, Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

⁷ A diferença entre ambos os conceitos será explicitada mais adiante, sendo recomendado aqui inicialmente a leitura de autores como Ariès (1986) e Kramer (2000).

⁸ Leva-se em consideração o alerta feito por Guacira Louro (2000) em relação ao uso do binômio dominado e dominador, pois se compreende que existe uma fluidez no campo das relações de poder. Porém, é inegável a força do colonizador diante dos coletivos das minorias aqui identificados como os dominados.

constante em não englobar maneiras de ser e de estar como negros ou brancos por exemplo. A visão que aqui se amplificará ao longo da discussão é de que as subjetividades são complexas, mutáveis e inconstantes. Por esse motivo, não há como pregar formas únicas – se assim o fizesse estaria reafirmando o que se quer combater – de compreender modos de ser negro (FLEURI, 2003) no Brasil, em Alagoas ou no bairro do Pontal da Barra. Somos muitos, somos únicos, somos diversos e diferentes.

1.2 Ouvir o barulho do tear: perspectivas metodológicas e teóricas

Sem teoria não há emancipação.
(Marília Miranda, 2000)

Este espaço está dedicado a se pensar nas questões que auxiliarão a delimitar o caminho percorrido pela pesquisa aqui desenvolvida, compreender em que posições teóricas ela se apoia e a metodologia que corresponde a elas. Para se lançar ideias de mudanças no cotidiano escolar no alcance de uma real emancipação dos sujeitos, é necessário o fortalecimento teórico de suas ideias, a relação concreta entre teoria e prática, como afirma a epígrafe, parafraseando Freire (2000), diminuindo a distância daquilo que se diz e daquilo que se faz.

Ao se observar, estudar e questionar as dinâmicas que regem as práticas curriculares e os currículos em si no ambiente escolar, preveem-se um olhar mais atento para questões importantes sobre de onde se fala, com que olhar se observa, estuda e questiona o currículo e seu fazer cotidiano. Este espaço explicitará brevemente questões que serão fortalecidas mais adiante, sendo inevitável compreender o sentido de currículo adotado aqui, sempre como uma seleção de saberes (SILVA, T., 2010), o núcleo da instituição (ARROYO, 2013).

Percebe-se que estão em jogo nessa afirmação exatamente os conteúdos que serão selecionados, como ocorre essa hierarquização, que experiências são levadas em consideração, que conhecimentos, que intervenções na realidade e quais os sujeitos que ocupam os currículos. Nesse caminho se estabelece a função política do currículo em sua seleção de saberes, irredutivelmente importante para estabelecer pontes entre isso e o pensamento de Foucault (1997, 2000, 2004, 2012, 2017) ao pensar na construção de *efeitos de verdade*, ou mais amplamente nas relações entre poder e saber.

Outro ponto importante é o que se entende por prática curricular. Reconhecendo-se a relevância central do currículo como o coração da escola (SILVA, M., 2006),⁹ sua prática não pode ser vista como mera reprodução mecânica de manuais ou etapas fragmentadas e congeladas (mesmo sendo essa uma perspectiva ainda arraigada no chão das instituições escolares), não é mera efetivação de um currículo preestabelecido, de cima para baixo, e sim a conjuntura de sua elaboração, da tomada de decisões, ou seja, construção, implementação e reformulação, um currículo em ação (AMORIM, R., 2011). Pois sendo esse coração pulsante desde o abrir de portas pela manhã até encerrar nas noites cotidianas, elabora currículos da e na prática; em cada passo, em cada fala, em cada silêncio, faz-se o currículo, fortalece-se ou enfraquece esse coração.

Esclarecendo a visão de currículo que aqui é adotada, facilita pensar nesses sujeitos que estão entranhados em cada veia pulsante desse coração. Que sujeitos são estes? Uma coisa é certa, são plurais, a escola sempre perpassará por pluralidades, por fronteiras culturais (VIEIRA, 1995), um entre-lugares (BHABHA, 2013). Mesmo que se tente dizer o contrário, não há como manter uma homogeneidade profunda,¹⁰ pois a heterogeneidade grita; até mesmo com seu silêncio, ela rompe os muros escolares. Como demonstra Ricardo Vieira (1995), há pluralidade de representações sociais até mesmo em um único grupo social. Por que a escola seria diferente? A questão é que, por muitos anos, se almejou que na escola fosse “diferente”¹¹ (não só a escola, mas todas as instituições sociais), que esse ambiente fosse ocupado e formasse os mesmos sujeitos, dóceis, passíveis a tudo que fosse pregado, que aplicassem reprodutivamente o que aprendessem (ou, nesse sentido, adquirissem) na instituição escolar. Adestram-se os corpos que ocupam a escola (FOUCAULT, 2017; LOURO, 2000), preveem-se o silêncio, a ordem, a organização, os mesmos resultados, nas mesmas avaliações, reduzindo as subjetividades que acompanham cada sujeito único em insignificantes detalhes, ou simplesmente inexistentes.

Nessa perspectiva violenta, considera-se o sujeito apenas em sua superfície biológica, em suas capacidades humanas, que aparentemente são iguais a todos, e ativadas essas

⁹ Coração não no sentido de amor romântico ocidental, mas no explicitado pela autora, como energético, pulsante, que move o corpo, que o rege. “É por dentro dele que pulsam e se mostram as mais diversas potencialidades, em meio às reações manifestadas pelos alunos nos seus escritos, desenhos, jogos, brincadeiras, experimentos, estratégias de relacionamento entre si e com os educadores. É por dentro dele que desejos podem ser tolhidos ou encorajados.” (SILVA, M., 2006, p. 1).

¹⁰ Tentou-se e ainda há um esforço neoliberal para tal, porém é compreensível perceber que, entre esse esforço e continuidade, as exclusões e autoexclusões (DUBET, 2003) ficam pelo caminho.

¹¹ A utilização do conceito de diferente refere-se ao sentido de contrariedade, e não à sua utilização política que contraria o sentido de diversidade cultural e social.

potencialidades,¹² esse sujeito está apto a servir ao mercado com o conhecimento adquirido na escola, uma fábrica de saberes. O cientificismo toma conta da escola, percebendo sua hegemonia até os dias atuais nos currículos e seu controle para a manutenção desse privilégio epistemológico (PEREIRA, T., 2010). Para tanto, há necessidade de se estabelecer padrões e homogeneizar as culturas em que esses sujeitos estão imersos.

Observa-se que a escola não conduz os processos sociais, mas é regida por eles (ARROYO, 2013). Sendo assim, uma sociedade guiada por uma perspectiva modernista que é ligada diretamente ao avanço do conhecimento por meio da ciência (PETERS, 2000), e o crescimento da industrialização e da necessidade de mão de obra, há o fortalecimento dos mecanismos de controle por meio da instituição escolar. Uma perspectiva positivista apoiada na racionalidade dos processos, em que existe uma demanda na necessidade de consumir os conhecimentos desta sociedade modernizada (PEREIRA, T., 2010). O mesmo ocorre com a necessidade neoliberal de fortalecer a monocultura, de guiar padrões de consumo e de produção, de estabelecer padrões estéticos, sociais e comportamentais; novamente, há o destaque aos mecanismos de controle (FOUCAULT, 2017).

Peters (2000) afirma que a pós-modernidade, superando o pensamento moderno, demonstra que não havia mais como crer em um sistema único que regesse os sujeitos, que estes fossem, por sua vez, dotados de uma racionalidade nata, autossuficientes e sempre objetivos. Percebe-se que há uma constante negociação na construção e manutenção de valores e significados. Alerta também para o binarismo excludente da modernidade já mencionado (PETERS, 2000). Nesse mesmo espaço de questionamento do pensamento moderno, há também, não cronológica e historicamente da mesma maneira, uma reflexão diante da corrente estruturalista que analisa as estruturas sociais, e como os mecanismos de poder funcionam nessas estruturas que se encontram no centro da análise.

Compreende-se até aqui que o pós-estruturalismo questiona o posicionamento hegemônico da racionalidade e das ciências, pois valorizam um conhecimento oficial em detrimento de outros, estes outros excluídos e deslegitimados. Em consonância, existem diversas formas de vivenciar aparentemente a mesma coisa, e desse modo não é possível pensar em um sujeito universal (PEREIRA, T., 2010) que vive as mesmas experiências nos mesmos contextos. Márden de Pádua Ribeiro (2016) fala, por exemplo, em rupturas, transgressões,

¹² Alerta-se para o uso da palavra potência, que não está relacionada com a biopotência foucaultiana mais adiante demonstrada. O uso do sentido aqui empregado é facilmente encontrado em documentos oficiais da Educação, correspondendo a habilidades corporais por exemplo.

subversões e multiplicação de sentidos. Tais compreensões são resultantes também dos movimentos sociais que se tornaram cada vez mais complexos, ativos e plurais – como os movimentos feministas, dentro desses, os movimentos feministas negros, que exigiam não mais a discussão da igualdade, mas da diferença,¹³ compreendendo que os problemas sociais não podem reduzir-se à questão de desigualdade social. São sim problemas estruturais, porém as relações de poder ocorrem muito mais profundamente que apenas no sentido dessas estruturas,¹⁴ e as subjetividades dos sujeitos tornaram-se cada vez mais gritantes, mais urgentes, não havendo como permanecer ignorando a diferença.

Os essencialíssimos “binarizam” um eu/outro, certo/errado, existindo uma aparente harmonia entre esses mundos tão contrários e superiores/inferiores uns aos outros. Enquanto as vidas estranhas (BHABHA, 2013) e as identidades invisíveis (LOURO, 2000) são forçadas a silenciar, a aceitar que suas racionalidades sejam diminuídas, ou anuladas completamente, como demonstra Santos (1995) ao falar sobre o epistemicídio dessas populações, na negação de suas racionalidades, anulam sua existência. Bhabha (2013) explicita que a produção de saber ocorre em meio a um exercício de poder, produzindo-se por intermédio do que Foucault (2000, p. 244) chama de “dispositivo” ou aparato.

Bhabha compreende esse aparato, denominado também de *dispositif*, como estratégias de relações de força, ficando absolutamente compreensível que poder¹⁵ e saber estão ligados, e a racionalidade é negociada, assim como o currículo escolar. É fácil perceber a relevância da escola como instituição de controle, quando Peters (2000) compreende a pedagogia como governo das crianças, em relação à governamentalidade em Foucault, ou quando se percebe que historicamente a educação, formal ou não, estava ligada ao plano de sociedade, como um meio para sua efetivação. A relação entre o conceito de currículo de Tomaz Tadeu da Silva (2010) exposta no início desta seção e do pensamento foucaultiano de saber-poder é um dos caminhos para se compreender os passos ou entremeios que esta pesquisa percorrerá. As percepções

¹³ A questão da diferença poderá ser vista na seção 1 deste escrito, porém alerta-se inicialmente para a questão dos Estudos Culturais não citados neste espaço. Estes compreendem também a relação estabelecida entre as culturas e as relações de poder. Para mais aprofundamento, recomenda-se a leitura de Tomaz Tadeu da Silva (2011).

¹⁴ Ambos os contextos devem ser combatidos e questionados, tanto as estruturas quanto as instituições e sujeitos que os compõem.

¹⁵ Outra observação muito importante sobre as teorizações de Foucault está ligada ao conceito de poder. Para Michel Foucault, o poder vem de todos os lados, quebrando com a ideia do poder soberano de cima para baixo. Existe um conjunto de forças (poderes) que são negociados por meio dos dispositivos ou aparatos; por meio do controle dos corpos e mentes, dos sujeitos e suas subjetividades, configurando uma biopolítica – gestão da vida coletiva (FOUCAULT, 2000).

culturais, especificamente étnicas e raciais perpassam caminhos de poder, de aprovação, de afunilamento, de estereotipização e folclorização (GUSMÃO, 2000; SANTOMÉ, 2011).

É preciso abordar necessariamente como as instituições de poder – especificamente a escola – produzem homogeneidade mediante as individualidades, ou como transformam o singular em múltiplo (FOUCAULT, 2017), para então tentar encontrar soluções que rompam com esses instrumentos de controle, pois não conseguem ignorar a pluralidade, mas ainda assim buscam a homogeneização. Pelo olhar foucaultiano: “Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras.” (FOUCAULT, 2017, p. 181).

Desse modo, o sistema precisa tornar o sujeito produtivo, assim utiliza de suas especificidades em favor dessa produção para mantê-lo; já que as instituições não podem ignorar completamente as singularidades, utilizam-nas para servir aos objetivos daqueles que hierarquicamente catalisam o poder. Todos detêm graus de poder; este vem de todos os lados na organização social, mas como já fora alertado, não há como desconhecer as estruturas, muito menos as relações sociais dentro destas.

A instituição escolar no formato atual não classifica como prioridade a especificidade de cada criança em sua sala de aula, nos contextos locais em que estão inseridas, pois estes não aparecem numericamente nas avaliações nacionais cada vez mais cedo praticadas por exemplo.

Isso não significa, como já mencionado, que essa instituição ignore as individualidades, pensando em como cada uma servirá na engrenagem do sucesso escolar. Sucesso referido em um molde de *igualdade formal* (FOUCAULT, 2017), em que passam pelos mesmos exames, seus progressos e insucessos passam pelos mesmos registros, hierarquizando constantemente. Suas singularidades são novamente reduzidas às potencialidades que dependem exclusivamente dos sujeitos alcançá-las ou não,¹⁶ são autônomos do próprio aprendizado, vigiam a si mesmos e punem suas “falhas”, mas de algum modo sempre passam a vida servindo a um sistema que os controla em todos os locais que frequentam, sem ao menos se dar conta das cordas que os guiam nessas relações de poder e produção de saberes.

Por esse e outros exemplos, os pensamentos pós-estruturalistas e os Estudos Culturais alertam, por essas e outras reflexões, faz-se urgente repensar o currículo, repensar como se

¹⁶ Tal processo descrito aqui, justifica uma fala meritocrática que circula em todas essas instituições de poder, para culpabilizar os sujeitos pelo seu “insucesso”, ignorando questões estruturais, que é também justificativa para compor o discurso de democracia racial brasileira, ou seja, a não existência do racismo no Brasil.

compreendem as diversas culturas, as variadas formas de ser e estar no mundo. Justifica-se aqui, ou espera-se, a utilização de autores pós-estruturalistas como Foucault, e surgindo assim, uma lacuna a se pensar nesse currículo e nas práticas curriculares. Levando-nos a dialogar com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2003a, 2003b, 2003c), e em suas parcerias com Marilena Chauí e João Arriscado Nunes por exemplo.

Corroborando os pensamentos já explicitados, entende-se que os processos neoliberais expressam um neocolonialismo sobre o formato de “novas” exclusões, e também questionam a noção de direitos humanos e a luta pela igualdade, e transposição do global para o local e diálogo entre estes.¹⁷

Boaventura de Sousa Santos (2003a), abordando a globalização em suas diversas formas, sendo estas, *localismo globalizado* (globaliza um fenômeno localizado, como é o caso dos países centrais), *globalismos localizados* (havendo impactos globais nas perspectivas locais), *patrimônio comum da humanidade* (quando só fazem sentido ao serem reportados ao global em sua totalidade) e por fim, *cosmopolitismo* (diversos grupos, classes ou regiões se organizam em coletivo para defender interesses em comum), em que estes dois últimos fazem parte de uma perspectiva de globalização contra-hegemônica. Nesse mesmo espaço, o autor entende que os direitos humanos para ser contra-hegemônicos têm de necessariamente ser reconhecidos como multiculturais.

Nesse esboço, três aspectos chamam a atenção; inicialmente a relação entre global e local precisa ser esclarecida, tendo o delinear dessa discussão já delimitado na perspectiva pós-estruturalista. A visão dos autores mencionados corrobora o entendimento de que existe uma cultura dominante, hegemônica que controla o sentido de humanidade, de direitos, deveres, saberes, cultura, entre outros aspectos, pois existem relações de poder que produzem saber, especificamente aqui compreendido como único, universal, homogeneizando os sentidos do mundo.

Nesse questionamento a luta por direitos humanos em prol da diferença surge, pois o movimento do global sobre o local fortemente imposto, ou o local sobre o global atendia as necessidades desses sujeitos vistos como os outros; e sim a mobilização de todos os movimentos locais e sua dialogicidade, no reconhecimento das falhas, conflitos e aproximações dentro das

¹⁷ Recomenda-se a leitura aprofundada de todas essas obras, que não serão esmiuçadas neste espaço, destacando apenas os pontos de maior interesse para a fluidez do texto, Boaventura de Sousa Santos (2003a, 2003b, 2003c) e Santos e Chauí (2013).

culturas próprias em prol de um interesse em comum contra-hegemônico; levando ao segundo ponto, que corresponde às tensões acerca da discussão sobre direitos humanos.

Santos e Chauí (2013) compreendem diversas tensões que a teoria dos Direitos Humanos perpassa; entre elas, destaca-se a do humano e não humano, em relação ao sentido do que me caracteriza e atribui a mim humanidade, já que esse significado empregado aos direitos humanos ocidentais tem origem eurocêntrica, alertando aqueles que são invisibilizados. Retomando, de certa forma, a discussão de vidas estranhas (BHABHA, 2013) e corpos marcados (LOURO, 2000) que estabelecem fronteiras entre aqueles sujeitos que atendem a determinado padrão estabelecido e o outro; ou ainda melhor, quando Fleuri (2003) percebe que a escola é feita de territórios de enfrentamentos invisíveis, discussão sobre o espaço escolar que será retomada adiante.

Outra tensão corresponde ao reconhecimento de igualdade e diferença, ilustrado por uma frase bastante conhecida, “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS, 2013, p. 79), sendo essa uma discussão necessária advinda dos movimentos sociais que percebiam em sua vida cotidiana, em sua corporeidade, que o direito jurídico e político de igualdade não atendia todos do mesmo modo, sendo excludente e desigual.

Candau (2008) também alerta para o fato de que a luta pela igualdade passa na década de 1970 a ser uma luta pela diferença, dialogando também com as perspectivas pós-estruturalistas e as relações pós-modernas aqui já referidas. Quando se fala de movimentos sociais e as questões trazidas pelo neocolonialismo, e em relação à temática desta pesquisa, Domingues (2007, p. 118-119) compreende também que o movimento negro na década de 1970, assim como Santos e Chauí (2013), não lutava mais pela assimilação aos moldes da cultura dominante, visto antes como modo de luta pelas vias educacionais “[...] nos marcos do capitalismo burguês”, mas sim pelo viés político, luta pela valorização, não só tolerância, da cultura negra.

A última tensão que destacamos é relativa ao direito de se libertar do colonialismo e do neocolonialismo. Os autores mencionados percebem – estimulando aqui o questionamento – por que e como (mesmo sendo muito claras as respostas para quem o escreve) as “[...] vítimas do colonialismo europeu, aprenderam melhor as lições dos colonizadores do que as dos seus antepassados que lutaram contra o colonialismo em nome da autodeterminação dos povos e da justiça social” (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 121-122), sendo essa justiça social referente à justiça histórica e também cultural. Sabendo dessas tensões e desse questionamento de por que

os sujeitos presentes no neocolonialismo não sabiam sobre si mesmos e sobre as lições de seus antepassados, justamente por não existirem no conhecimento científico, suas racionalidades são negadas, prevê-se o movimento contra-hegemônico diante de tal relação de opressão, que se justifica pelo “avanço” científico e tecnológico. Esse movimento contra-hegêmonico, já referido, será discutido em detrimento do multiculturalismo.

Dialogando com o sentido de entre-lugares de Bhabha (2013), e mais especificamente quando Candau (2008)¹⁸ diz que enquanto todas as culturas têm concepções diversas de identidades humanas, estas têm falhas, são incompletas e problemáticas, e compreender essa incompletude é um passo importante para superar essa perspectiva monocultural; ao caminhar para além de reconhecer a si, existe uma necessidade pulsante de se compreender o outro, não pelo seu ponto de vista, mas pelo dele próprio.

Para isso, Boaventura de Sousa Santos e Marilena Chauí (2013) destacam o processo de tradução,¹⁹ que reconhece as diferenças, já que só se pode ser traduzido aquilo que é diferente, e encontra pontos em comum entre elas, com uma organização social em busca do mesmo objetivo; o mesmo sentido que Macedo (2006) chama *de hegemonia provisória* em que, por meio das relações sociais e do diálogo, se busca ou se verifica uma cadeia de equivalências em um processo de identificação ou de tradução solidária. Assim se universaliza ou se encontra uma parcela universal de forma híbrida dessas culturas e o que resulta em uma relação de hegemonia, em que essa posição se altera com frequência, por isso a atribuição do sentido provisório.

Porém, é relevante compreender, como alertam Sousa Santos e Nunes (2003), o multiculturalismo com seus limites e problemáticas; sendo esse um conceito eurocêntrico em sua natureza, seria um veículo de uma dominação intelectual também eurocêntrica. Dependendo de seu uso, pode estar associado a um não processo emancipatório (contra-hegemônico), como é o caso do racismo multicultural que, ao afirmar a cultura do outro, ao reconhecê-lo, afirma no mesmo momento, a superioridade do eu, daquele que o denomina como

¹⁸ Essa autora também compreende o processo de negociação cultural – intercâmbio, negociação e tradução dos processos culturais.

¹⁹ Essa tradução também é indicada por Hall referindo-se ao hibridismo cultural, como esse processo de tradução e de percepção das incompletudes de suas identidades culturais (HALL, 2015). Ainda, em relação ao processo de tradução, Moreira e Macedo (2002) alertados por reflexões de Burbules (1997), compreendem que se faz necessário, nesse processo, afastar-se de tentativas de classificação ou nomeação daquilo que se busca “traduzir”, existindo, por vezes, linguagens intraduzíveis. Afastando-se dos discursos dominantes para reconhecer este outro, e assim questionar a si mesmo, implicando em conhecer-se e desafiar-se. Confessa-se que é um grande desafio afastar-se do binarismo, esses antônimos que nos guiam e, acima de tudo, controlamos.

diferente. Esses motivos, compreendem os limites da perspectiva multicultural, e percebe que não adianta apenas reconhecer o outro, perceber sua cultura. O multiculturalismo²⁰ foi e é um movimento de grande importância, contudo Candau (2008) traz o *multiculturalismo interativo*, ou interculturalismo, que articula políticas de igualdade com políticas de identidade, o que para a autora é de grande importância. Essa inter-relação combate a visão essencialista, universal do mundo, das culturas, políticas e histórias. Assim, pensar em uma educação interculturalmente comprometida é

[...] promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 54).

Uma educação para além de noções universalistas, que excluem e invisibilizam, ou que compreendem suas especificidades, mas para servir ao capital que controla os sujeitos e os negam a si mesmos; ou que utiliza a discriminação racial como uma defesa dos interesses da classe dominante (BENTO, 2002), e essa defesa percorre o espaço curricular, pois percebe os outros sujeitos como ameaça a seu currículo, já que trazem questionamentos/indagações que abalariam a sua estrutura rígida e segmentada, que questionariam a possibilidade de um novo exercício de poder (FOUCAULT, 2000), e mesmo diante de seu apagamento, esses outros sujeitos insistem em resistir e ocupar seus espaços reivindicando seu direito ampliado à educação.

Percebendo que a escola é disputada por uma correlação de forças (ARROYO, 2013) e o currículo demonstra essa disputa, compete questionar, então, que sujeito está sendo representado/invisibilizado no currículo, que saberes ocupam ou não esse espaço, e como teorias interculturais multiculturalmente comprometidas colaboram para essa reflexão. Arroyo (2013) alerta para a perversidade do sistema escolar e de seus refinados mecanismos de exclusão, que à criança é reforçado um imaginário negativo de seus coletivos, e então de si mesma, e quanto mais cedo ela entra na escola, mais cedo, terá sua identidade positiva massacrada.

²⁰ É relevante destacar também o *Multiculturalismo emancipatório* de McCarthy (1998), que também critica um multiculturalismo tradicional (se é que se pode adotar esses termos), porém não será especificamente essa perspectiva aqui adotada. Todavia, destaca-se que o interculturalismo não exclui ou dispensa esses pensamentos; de todo modo, utiliza-os em um diálogo constante para melhor pensarmos em um currículo verdadeiramente contra-hegemônico,

Uma adoção de subjetividades sobre si mesmos que não exteriorizam quem realmente são. Cercada pela violência de se desafiarem a moldar seus pensamentos e aparências para atender a uma expectativa dominante (FOUCAULT, 2000). Um currículo e práticas curriculares homogeneizantes estão pautados em um sujeito universal, carregando características estereotipadas (BHABHA, 2013). Tomaz Tadeu da Silva (2009) percebe que a força homogeneizadora é proporcional ao seu poder de invisibilidade, não há como ignorar esses sujeitos que se fazem cada vez mais presentes e inquietantes nas salas de aula cotidianamente, então esse poder os oculta, silencia e invisibiliza (ARROYO, 2013).

Sendo assim, as crianças de coletivos populares negros não se identificam com os conteúdos e muito menos como sujeitos do processo de aprendizagem. Sujeitos sem história, silenciada e apagada da História oficial, são sujeitos sem memória (MUNANGA, 2004b). Por esse motivo de não conhecerem seu passado e de não conseguirem responder às indagações sobre seu presente, não podem conhecer-se, ou apoiados em visões negativas de seus grupos de pertencimento, reconhecem a si de forma pejorativa e dolorosa (SOUZA, N., 1983). Não podem criar subjetividades e externalizá-las.

Para tanto, a pesquisa aqui pautada adota uma perspectiva de currículo pós-crítico, pois considera ser a que mais bem se adapta a tais objetivos, já que nela se observa o conceito de ideologia analisado na vertente dos discursos. Ressaltando a principal distinção entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, T., 2010), enquanto uma percebia as relações sociais na perspectiva de classe e de relações de poder, a outra pensara nas várias compilações de desigualdade, de gênero, de sexualidade e de raça.

Nesse sentido, perspectivas interculturais percebem no currículo a chance de se proporcionar um diálogo e uma troca não hierarquizante dessas diversas culturas e seus variados saberes. Dando indícios, assim, de que um currículo intercultural multiculturalmente comprometido apoiaria práticas curriculares para a reeducação das relações étnico-raciais.

As relações de poder continuam sendo discutidas no currículo pós-crítico, mas como alerta Tomaz Tadeu da Silva (2010):

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. [...] o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, T., 2010, p. 148).

Como já percebido na discussão foucaultiana, o poder vem de todos os lados, porém, para que esse poder emancipatório seja transformado em uma biopotência,²¹ é necessário, no tom desta discussão, um currículo e práticas curriculares que permitam ao sujeito reconhecer suas subjetividades, suas potencialidades no sentido empoderador (CANDAUI, 2008). Por isso, a necessidade de se pensar em práticas que demonstrem as potências de cada sujeito, que permitam reconhecerem a si mesmos, suas características, e valorizá-las, encontrar outros referenciais de força, sabedoria e beleza. Muitas vezes as crianças negras são discriminadas nos ambientes escolares e nada fazem para se defender, nem a elas é dado esse direito (CAVALLEIRO, 2017), fazendo um paralelo com Bhabha (2013), em que o autor de certa forma compreende o motivo por que as crianças negras não se defendem e muitas vezes se culpam em relações conflituosas de racismo, quando, por meio dessa fantasia colonial, ocorrem “[...] reações defensivas mais primitivas, como voltar-se contra si próprio, tornar-se um oposto, uma projeção, uma negação” (BHABHA, 2013, p. 125).

A busca por um ideal de branquidão (SOUZA, N., 1983) que nunca chegará não pode ser mais passivamente vista, é necessário combater essas relações, que a olhos desatentos pode não parecer ocorrer nas relações estabelecidas na educação infantil, mas a ausência grita muito mais alto que uma presença simplória. Desejando que na escola “[...] a diferença seja a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca” (VIEIRA, 1995, p. 68). Cabe agora discutir brevemente sobre os pontos metodológicos que guiaram esta pesquisa tanto em campo quanto nas produções escritas, desde a escolha do local, faixa etária e, por fim, a metodologia e suas ferramentas.

1.2.1 Várias mãos que bordam em um mesmo fazer/olhar: uma pesquisa-ação e primeiras perspectivas

Desde que a mulher pesquisadora, que aqui se dedica a escrever e investigar, viu-se como tal, a pesquisa nunca mais fora a mesma, sempre imperfeita e um aprendizado. Os passos de pesquisadora, tanto como criança curiosa, estudante perspicaz, professora em busca de

²¹ Esse conceito será mais adiante esmiuçado, porém cabe destacar que, para Foucault (2000), todos nós estamos em um sistema de biopolíticas que governam os sujeitos usufruindo de um biopoder no controle desses corpos. Pelo disciplinamento, dentre outros artifícios de controle, o sujeito tem sua racionalidade negada e acredita na sua falta de potencialidade diante das opressões sofridas nas instituições de controle, e uma educação emancipatória, pautada nos preceitos aqui reafirmados permite que as biopotências dos sujeitos sejam ativadas, e eles retomem seu poder empoderando-se.

melhorias e pesquisadora na academia, adentram o mundo investigativo curiosamente sempre estranho e escorregadio.

Um pesquisador nunca sentirá segurança em todos os passos que der, por mais que sua experiência seja fortemente longínqua e técnica, pois o campo de pesquisa é nebuloso, e instabilidade faz parte de sua conjectura. A pesquisadora que aqui se apresenta procura no que não é familiar aos olhos, aguçando muito mais as pegadas – que de firmes não têm nada –, como se andasse na ponta dos pés para não fazer estrondo ou como se navegasse com cautela em um mar aparentemente turvo. O desejo de aprimorar cada vez mais o modo como ocorriam as investigações feitas nesta pesquisa traçam um belo delinear da escolha metodológica que aqui se inseriu e se destrinchará tanto de forma introdutória neste espaço como mais palpável nas análises da seção 4.

Investigações no campo da Educação Étnico-Racial são inúmeras, fato positivamente compreendido. Desde a década de 1970, com a intensificação do Movimento Negro Unificado (MNV),²² existe uma crescente preocupação com as relações raciais e a instituição escolar.²³ Na década de 1990, poucas eram as produções que discutiam tais aproximações no campo da Educação Infantil, até mesmo nos movimentos sociais, mas também esse fato está em constante transformação para um aumento significativo de pesquisas em trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses de doutorado. Porém, uma inquietação surgiu ao longo dos estudos e das experiências pessoais nas investigações anteriores. Seria previsível imaginar que, ao se chegar a centros de educação infantil do estado de Alagoas, não se encontrariam experiências de sucesso no campo da educação étnico-racial, salvo raras exceções de interesses pessoais de professoras ou professores negros ativamente engajados. A prioridade atual não se encontra nas subjetividades das crianças,²⁴ mas no fortalecimento da base cognitiva destas, “pré-vestibulandinhos” que cada vez mais cedo são avaliados sem profundidade.

Levando a crer que não seria pertinente mais uma dissertação que investigasse se práticas democráticas pautadas em uma educação das relações étnico-raciais desde a mais tenra idade estavam ocorrendo ou não, ou uma análise dessas práticas existentes ou não, optou-se por

²² Mais referências sobre o movimento negro e seu entrelaçar com a educação, consultar o já citado Trabalho de Conclusão de Curso responsável por gerar a inquietação presente nesta dissertação (TORRES, 2015).

²³ Isso não significa dizer que antes desses períodos não havia preocupação alguma com a temática, produções que marcaram a década de 1950, focando suas análises nos livros didáticos e literários, por exemplo, Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros (1950) de Dante Moreira Leite, ou O preconceito nos Livros Infantis da Revista Forma (1954), escrito por Guiomar Ferreira de Matos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

²⁴ Menciona-se que existe uma preocupação em ver a criança em sua complexidade no caso das Orientações Curriculares do município de Maceió.

enveredar por um caminho que estivesse pautado em mudanças sociais reais, que auxiliassem professores que um dia possam vir a ler este trabalho a pensar em maneiras de também transformar sua prática. Não se pensou em receitas mágicas, em formas prontas ou pontuais do trabalho dessas questões; foram-se bordando como em um filé ideias que pudessem valer a complexidade de cada criança de forma singular. Se pensarmos no modo como embarcamos neste barco, em um “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 21), não teria como fortalecer metodologicamente esta viagem se não fosse optativamente pelo caminho da abordagem qualitativa; porém são vários percalços perigosos no caminho do pesquisador que o iludem como miragens.

Pensar em uma dicotomia entre abordagem qualitativa e quantitativa e em um conceito genérico de ambas se mostra desfavorável. Minayo (2016) traz a entrada no mundo de significados pela perspectiva qualitativa, a única capaz de ajudar o pesquisador a decifrar minúcias do cotidiano; todavia, André (2008) alerta sobre a usual classificação de quantitativo para metodologias que se utilizam de números e o resto se enquadraria na análise qualitativa, em que muitas pesquisas se diziam qualitativas, mas suas escolhas metodológicas estavam pautadas em uma perspectiva positivista e objetiva apoiada na neutralidade e naquilo que era claramente identificável e visível (MINAYO, 2016). Minayo esclarece que se poderia usufruir dados quantitativos, mas a análise feita desses dados se revelaria qualitativamente crítica e pertinente. Resumidamente:

[...] reservaria os termos quantitativos e qualitativos para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar um tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para denominar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2008, p. 24).

Esta escolha levou a pesquisa a um dos tipos de investigação-ação, sendo esta investigação eminentemente qualitativa, justificando tal escolha já que se encontra entre desenvolver uma prática e investigá-la (TRIPP, 2005). Mais especificamente, Moura (2003) explica que essa investigação pretende melhorar a prática educativa e existe um foco situacional. O local e a situação específicos de investigação foram reivindicações dos movimentos sociais que necessitavam de diferentes modos de investigação, como cita Cardozo (2014) no surgimento de novas maneiras de se fazer pesquisa, como a participação dos sujeitos pesquisados. Moura (2003) ainda demonstra três maneiras de se fazer pesquisa por meio da investigação-ação:

[...] levada a cabo por um professor individual, na sua própria sala de aula; [...] levada a cabo por um grupo de professores que decidem trabalhar cooperativamente e podem ou não ser aconselhados por um investigador externo; [...] levada a cabo por professores que trabalham junto com um investigador externo (tipicamente um professor de uma instituição de formação de professores). (MOURA, 2003, p. 16).

Diante da exposição de Moura (2003), identifica-se a pesquisa aqui construída com a última vertente,²⁵ pois estabelece-se o diálogo entre os professores das turmas observadas e um pesquisador do campo acadêmico. Existem diversas vertentes de investigação-ação, pois como fora demonstrado, é apenas uma maneira genérica do estabelecimento de práticas reflexivas, como o professor pesquisador de Schön (2000), escolhendo-se, assim, a pesquisa-ação como de maior relevância para o objetivo que se gostaria de alcançar. Para dar início ao diálogo, todos os autores escolhidos aqui para estudo bibliográfico (ENGEL, 2000; FRANCO, 2005; THIOLENT, 2011; TRIPP, 2005) que tratam desta temática destacam o caráter eminentemente político²⁶ desta metodologia, existindo uma busca por uma transformação real, pela emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, participação efetiva deles também sujeitos de conhecimento. Por isso, não se pode cogitar a entrega de receitas prontas nem a aplicação de ações sem avaliação anterior e posterior; são produções de conhecimento, produções de saber, sendo assim relações de poder. Inicialmente, utilizada na Educação no campo de jovens e adultos e dos movimentos sociais, ela vem ganhando força e credibilidade de olhares antes desconfiados,²⁷ com maior segurança em seus métodos e procedimentos.

Dominada pela flexibilidade, não se esperava encontrar a confirmação de determinados enunciados ou a busca por seleções de discursos; o que se pretendeu foi o encontro curioso com

²⁵ “[...] quando acadêmicos da universidade trabalham com professores primários, por exemplo, os resultados valiosos para os professores tendem a ser em termos de melhora da prática e, para os acadêmicos, em termos de remuneração de consultoria e de publicações” (TRIPP, 2005, p. 456). O autor ainda destaca a preocupação acerca dos benefícios para os professores participantes da pesquisa. Deposito, pessoalmente, também o desejo e esperança de prosseguir meu caminho de pesquisadora ainda como professora da Educação Básica, como almejo ser o desejo de todos os professores.

²⁶ “Há assim, um sentido político muito claro nessa concepção de pesquisa: partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga alguns benefícios para o grupo.” (ANDRÉ, 2008, p. 32). Esse modo de adentrar as práticas pedagógicas se assemelha àquele utilizado nos estágios docentes dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade, que se aproxima das questões de investigação-ação. Isso justifica, de certo modo, como tratavam a presença do pesquisador na instituição pesquisada, sempre como “a estagiária” ou “ah, pensei que você fosse estagiária!”, indicando que a presença de pesquisadores acadêmicos com esta visão metodológica era rara na creche-escola visitada. Tal discussão será retomada na seção 4.

²⁷ Essa desconfiança da metodologia escolhida requer certo rigor em sua utilização, assim, optou-se por recursos de registro como diário de campo, de entrevistas semiestruturadas, bem como uma revisão bibliográfica de textos teóricos que já estudavam a temática, e de “[...] documentos geográficos, históricos, estatísticos e institucionais que porventura existam, que foram pesquisados e que devem ajudar na contextualização do objeto” (MINAYO, 2012, p. 624), como o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

esses enunciados na construção de subjetividades, rodeadas por práticas educativas descolonizadas.

Essa metodologia interventiva, como já explicitado, assegura-se no desenvolvimento de um plano de ações construído coletivamente, que almejam reavivar pensamentos em prol de uma transformação social, pois, parafraseando Lenira Haddad (2016), para compreendermos melhor o ambiente, é necessário propor mudanças, como se agitássemos um mar calmo e esperássemos – não passivamente – que surjam elementos para análise. Como bem compreende Engel (2000), a pesquisa-ação tende a resolver problemáticas que não podem mais esperar por soluções teóricas, e essa urgência visceral torna essa perspectiva metodológica a mais adequada para o alcance dos objetivos traçados.

Em relação a essas ações, Franco (2005) evidencia *de que ações está tratando a pesquisa-ação*; entre o diálogo constante de teoria ↔ prática,²⁸ escolheu-se trazê-las na íntegra por sua importância e significação para esclarecimento desse ponto.

[...] a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um **agir comunicativo**; as ações empreendidas devem **emergir do coletivo e caminhar para ele**; as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, **dialógicas**, vitalistas; a ação deve conduzir a entendimento/**negociação**/acordos; as ações devem se reproduzir na produção de um **saber compartilhado**; as ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo; ações devem procurar conviver e **superar as relações assimétricas de poder e de papéis**; ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas; ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação; ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo. (FRANCO, 2005, p. 493-494, grifos nossos).

Por conseguinte, compreende-se que a pesquisa-ação²⁹ configura-se em um posicionamento político crítico na instituição escolar, que permite aos sujeitos terem voz no processo de pesquisa, alertando ainda para pontos significantes, sendo o primeiro desses que a pesquisadora aqui apresentada não é originária da instituição, como já mencionado, o que pode, de certa forma, comprometer a pesquisa. Diante disso, o processo de observação participativa é essencial para a criação de certa familiaridade e cumplicidade para a quebra dessas relações de poder mencionadas. Essa posição ainda demonstra que nenhuma pesquisa se mostraria

²⁸ Optou-se pelo uso de seta dupla para demonstrar a fluidez entre os termos, como utiliza Ghedin e Franco (2011) para explicitar a relação entre pesquisa e ação em suas intercomunicações em seu trabalho sobre pesquisa-ação.

²⁹ É de bastante relevância, após a leitura do pensamento de Franco (2005, p. 495), perceber o destaque que essa autora dá para a explicação sobre o hífen que une pesquisa e ação; esclarece tratar-se de “• pesquisa na ação; • pesquisa para a ação; • pesquisa com ação; • pesquisa da ação; • ação com pesquisa; • ação para a pesquisa; • ação na pesquisa”.

neutra nesses alicerces; em muitos momentos no campo de pesquisa, encarou-se uma cumplicidade, tanto entre as crianças quanto entre os professores, em que uma posição neutra ou alheia ao movimento cotidiano seria impossível, a não ser que fosse feita em salas separadas por parede de espelho (aludindo a procedimentos de pesquisa mais tradicionais), concluindo nesse ponto, além da questão do pertencimento do pesquisador, a importância e riqueza da observação participativa.

O segundo ponto, mencionado por Tripp (2005), refere-se aos comitês de ética das instituições acadêmicas. O autor compreende que a pesquisa-ação não necessita de um projeto de pesquisa prévio, afinal as necessidades surgirão em meio à observação participante, às ações e em suas consequentes avaliações. Porém, nenhuma pesquisa que lidará com sujeitos reais poderia deixar de passar pelo burocrático sistema de aprovação acadêmico, que consequentemente requer um pré-projeto. Sendo assim, alerta-se para o fato de que esta pesquisa passou por tal aprovação e desenvolveu um pré-projeto geral que listava as etapas da pesquisa, dominadas pela flexibilidade que a metodologia exige.

Tem-se, assim, como característica principal em sua metodologia a pesquisa-ação crítica (GHEDIN; FRANCO, 2011) em duas turmas de educação infantil do município de Maceió, dando destaque à análise das práticas curriculares para o fortalecimento da pertença étnico-racial positiva, apoiada em uma análise aos olhos da perspectiva foucaultiana. Assim, parte-se agora para explicitar como a pesquisa-ação socialmente crítica coloca-se e como se utilizará dos preceitos de Foucault (2014). Tripp (2005, p. 459) aborda as várias vertentes de pesquisa-ação, e entre elas, ele denomina como socialmente crítica “[...] quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudando”. Tal visão não é prioritariamente a do pesquisador, mas dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma ampla, desejando aqui que as professoras que participaram de forma direta ou indireta tenham percebido essas amarras do sistema, essas relações assimétricas de poder, que parecem normais, corriqueiras, ou inexistentes, mas estão latentes e criam marcas muitas vezes dolorosas.

A questão étnico-racial na infância enfrenta o embate do silenciamento, tanto do lar quanto da escola (CAVALLEIRO, 2017), como se as relações afetivas das crianças fossem puras e ingênuas, sentimento ligado ao conceito de criança e infância, que não houvesse relação preconceituosa ou discriminatória entre elas e seus pais, ou entre elas e sua professora, mas muitas pesquisas têm demonstrado o contrário. Abrindo aqui um parêntese sobre a escolha da instituição e das turmas para a pesquisa, pois, como apresenta Franco (2003, p. 201-202), ao

dialogar sobre a metodologia de pesquisa-ação, reafirma que o pesquisador necessita questionar-se sobre “[...] o que acolho na pesquisa, o que deixo de lado? O que será, ou não, priorizado e por quê? Quais os sujeitos reais com os quais vou trabalhar e de que totalidade fazem parte?”, escolhendo um Centro de Educação Infantil³⁰ no bairro histórico do Pontal da Barra, tendo 101 crianças matriculadas, bairro esse que tem registro desde 1792, e em 1796 compreendia 50 cabanas de pescadores, que fora crescendo ao longo dos anos, mas de alguma maneira ainda preserva suas memórias. A esposa desses pescadores produzia, com o resto das redes de pesca, adereços para decorar sua casa; chamavam de filó³¹ o que hoje é um patrimônio do estado de Alagoas, o filé.³² Seleccionadas duas turmas de crianças de 4 a 5 anos, entre rendeiros e rendeiras, pescadores e pescadoras cercados de histórias e memórias, diante de tanta ancestralidade e força popular frisando quanto é importante a história do local para se compreender as relações lá exercidas e estabelecidas.³³

A escolha das turmas de primeiro e segundo períodos da educação infantil foi por meio de leitura de pesquisas anteriores, como Fazzi (2012), que apontava a identificação racial que havia entre crianças de 4 a 5 anos de idade, e também de pesquisas bibliográficas feitas por Trinidad (2011):

O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos idade. Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável. A predisposição para se identificar como ‘branca’ desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence. (TRINIDAD, 2011, p. 125).

O silêncio dessa questão na instituição (CAVALLEIRO, 2017) é muito aparente, igualmente ao cerceamento das crianças, pois, durante as primeiras observações, não vimos na pouca interação em brincadeiras, sem o direcionamento das professoras dentro da sala, a

³⁰ Essa creche-escola fora inaugurada em 2016 e leva o nome de um Mestre de Fandango, o que demonstra o peso da cultura local na instituição, que se efetua com pouca força.

³¹ Ou ainda corresponde esse nome à origem francesa de *filet*, advindo de rede (SILVA, B., 2015).

³² Atualmente, as produtoras de filé são as matriarcas da família, gerando a renda familiar mediante essa produção. Como demonstrado, não especificamente com este foco de pesquisa, por Bruno Gabriel Passos Silva (2015) ao abordar relações entre a renda familiar do bairro e a produção artesanal, ele apresenta uma pesquisa realizada pelo Censo do Artesão Alagoano de 2010, que revela que existem 7.918 artesãos no estado; entre esses, são mulheres 86%; do total de entrevistados, afirmam 86% ser a sua principal atividade de trabalho. Porém cabe afirmar também que essa produção não é a única fonte de renda do bairro, e do mesmo modo que se procura relacionar o trabalho com o turismo local, além da produção artesanal, pode-se, por exemplo, citar os passeios turísticos.

³³ Faz-se referência também a reflexões desenvolvidas do Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades do qual esta dissertação compõe, que auxiliaram neste estudo situando-o local e socialmente, como é o caso do texto de Alves e Pizzi (2014).

questão da cor presente, mas a discussão relativa ao cabelo, por exemplo, fora algo constante, justificado pela presença do cabelo trançado da pesquisadora, algo novo que desencadeou o assunto sobre diferentes tipos de cabelo. Então, não há como negar que essa questão não seja uma necessidade e as crianças não são passivas em uma sociedade racista. O silêncio e as ausências gritam alto nesta dissertação.

Em relação a esses sujeitos da pesquisa, é prudente apresentar um panorama. As crianças, por sua vez, que marcaram a pesquisa-ação como principais atores e atrizes, compõem duas turmas de primeiro e segundo período respectivamente, tendo assim cerca de 39 crianças matriculadas no início do período letivo. Esse número não permaneceu estável, o número de crianças presentes nas salas de referência cotidianamente se mostrou bastante elástico, a frequência variava muito além das desistências, e novas matrículas. A maioria das crianças mora no bairro onde a instituição se localiza. Seus responsáveis – pais, mães, avós ou tios – trabalhavam em variadas profissões, na maioria, empregadas domésticas, produtores e produtoras de artesanato local, e fomentadores do turismo, além de pescadores, seguranças e donos e donas de casa. Já as educadoras participantes da pesquisa, apenas três, moravam longe do bairro onde trabalhavam. Todas atuavam há cerca de dois anos no CMEI, com uma carga horária extensa de trabalho, que se estendia para uma ou mais instituições.³⁴

Ainda sobre as discussões metodológicas, apoia-se nos pensamentos teóricos de Foucault para auxiliar na apuração do olhar crítico diante de subjetividades e verdades, que são percebidas na instituição de educação infantil, para questionar como as relações, os comportamentos e as falas são forjados, e para quem se fala, com quem e pensando em quê. Estão assim caracterizados:

[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz, reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo. Da mesma forma o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também, afrouxam seus laços dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p. 112).

Esses discursos não estão escondidos para seres desvelados, estão postos em verdades, criam e recriam significados, e é preciso que sejam analisados em seu contexto, em suas histórias e temporalidades. Michel Foucault permite que se questione quem se apropria dos

³⁴ As especificidades desses sujeitos, suas narrativas e relações serão aprofundadas na seção de análise – seção 4.4, Educadoras entre suas vozes e silêncios: precarização docente na ponta da agulha.

discursos hegemônicos, quem os produz? Que verdades são produzidas por meio desses enunciados?³⁵ Põe em jogo também como o sujeito é questionado por meio dos enunciados que diz, em um movimento que produz um discurso para aqueles sujeitos (destacando suas marcações de classe, raça, gênero, etc.) e, ao mesmo tempo, tirando dele o acesso a outros enunciados, ou seja, os sujeitos produzem tais discursos do mesmo modo que esses discursos produzem os grupos de sujeitos.

Na instituição observada, pode-se perceber a ritualização não só das palavras, mas de todos os discursos presentes nela, como as forças se deslocam dentro dela, como os corpos carregam discursos. Percebendo, pois, a educação como “[...] uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Na seção 4, explicita-se que saberes e poderes são esses, que controles são postos, que elementos são percebidos, que enunciados foram destacados. Estabelecendo como categorias de análise mais amplas as relações entre Currículo, Educação Infantil e Pertencimento Étnico e Racial que delinearão – e será percebido ao longo das seções – espaço para outras duas categorias já sabidas, *efeitos de verdade* (FOUCAULT, 1997, 2000, 2004, 2012, 2017); conformando-se no entendimento de que existem diversos mecanismos presentes no ambiente escolar que tentam convencer os sujeitos a adotarem determinados conceitos de verdades, internalizarem esses pensamentos e os exteriorizarem em suas subjetividades. Desse modo, abrindo mão de um questionamento crítico sobre o motivo que os fazem seguir determinadas orientações ou determinados comportamentos, que buscam reduzir suas singularidades e produzem engrenagens que impedem seu progresso (pessoal, e não servindo a uma instituição). Como em semelhança a uma composição em macramê, a subcategoria *Definidores de pertencimento étnico-racial dos sujeitos* – a leitura do corpo dos sujeitos (GOMES, 2002) foi engendrando-se como a mais promissora no desenhar da pesquisa e da análise.

Desafiar essas imposições na criação de questionamentos por meio de possibilidades pedagógicas é dar chance aos sujeitos do processo educativo de se conhecerem e conhecerem os próprios processos de construção identitária, pois ao compreendermos aqui que não

³⁵ Adota-se o conceito de enunciado apresentado também por Foucault (2012, p. 98): “[...] não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.” Significa também compreender que, a partir da ideia de *performances verbais*, o autor indica que o lugar do sujeito do enunciado se apresenta flexível e mutável, podendo manter sua posição mediante os discursos ou alterar a si em cada um deles. Por isso, não há como reduzir o conceito de enunciado a uma frase, ou um conjunto determinado de frases, havendo ainda esse recorte temporal e espacial.

nascemos negros, mas nos tornamos (SOUZA, N., 1983), admitimos que nossas subjetividades estão pautadas na busca pela emancipação, pela chance de nos conhecermos para além das verdades de quem somos – ditas por bocas que não as nossas.

Isso significa dizer que, para crianças negras, o olhar a si próprio e ter em mãos referenciais positivos é construir constantemente um pertencimento racial pautado em emancipação; para crianças brancas, é a chance de olhar para si e reconhecer seus privilégios que são sutilmente listados e auxiliar o outro na busca por essa emancipação e libertação de si mesmo de um sistema opressor, que mina a diferença como algo ruim e desprezível.³⁶ Sermos com nossos olhares, e com o auxílio de referenciais não colonizados de maneiras positivas nas diferentes formas de viver a infância e de ser criança.

Por fim, reconhecemos que a pesquisa qualitativa trabalha com o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 21). Pesquisar é adentrar “[...] uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentarmos uma novidade claramente” (MINAYO, 2016, p. 76), é sempre aguardar o inesperado, o não planejado, e isso traz à tona o sentido da experiência, entra-se nesse universo despedindo-se de forma breve de outros entremeios, porém os revisitando com frequência. Adentrar o campo de pesquisa faz emergir desse mar calmo – uma aparência – desconforto a um elemento estranho no emaranhado confortável de fios expostos. A pesquisadora e suas ferramentas de pesquisa (como o diário de campo) foram transformando-se na composição, que será explicitada, do cotidiano do campo. De sujeito estranho a confidente e porto seguro, de caderno de segredos.

TM diz que prefere ser chamado pelo segundo nome, e sua professora, Ana Maria, diz que não. Justifica chamando-o pelo primeiro nome e dizendo que todos devem aprender seu primeiro nome. Posteriormente, anoto a situação e ela vem a mim: “Tá anotando tudo no seu caderno de segredos, não é? Fica falando mal de mim.” Ela ironiza o ocorrido com tom de brincadeira. Tento ao máximo anotar sempre depois que os fatos ocorrem para não gerar desconforto em uma situação de observador. (Diário de campo, 28 de agosto de 2018).

Há uma extensão do olhar da pesquisadora e da própria educadora. Tripp (2005, p. 446) compreende a pesquisa-ação como um viés da investigação-ação, e nesta última estabelece um ciclo que é repetitivamente sequenciado pela pesquisa-ação, sabendo que este é composto por

³⁶ A bipolaridade entre criança negra e branca fora utilizada de modo superficial e didático. Acredita-se aqui que não há esse jogo simples de dois polos em nossas salas de aula, mas é interessante destacar também o papel do sujeito branco que muitas vezes é esquecido, pois é necessário, para além de não ser racista, combater o racismo por exemplo.

“AGIR e implementar a melhora planejada – Monitorar e DESCREVER os efeitos da ação – AVALIAR os resultados da ação – PLANEJAR uma melhora da prática”. Não significa dizer que há um início exato e um fim preestabelecido. Na verdade, David Tripp compreende que essas sequências ocorrem de forma contínua no processo de pesquisa. Uma vez que esses processos serão explicitados na seção metodológica, não há como alongar a discussão aqui, todavia é interessante de forma resumida apresentar, também, as etapas que esta pesquisa percorreu.³⁷

O primeiro encontro realizou-se de maneira platônica, pois foi por meio da menção do CMEI nas orientações curriculares municipais. Durante as férias escolares, procurou-se a instituição em questão e a recepção fora bastante positiva para com a temática de discussão. O projeto de pesquisa fora entregue com as vias necessárias para serem dadas às educadoras, e assim propiciar uma pré-análise para que confirmassem ou não o interesse e a participação nesta pesquisa, que inicialmente se configurava como uma observação participante apenas. O início do ano letivo começou e as educadoras confirmaram com felicidade o desenvolvimento da pesquisa em seu local de trabalho. As aproximações iniciais foram cercadas de incertezas sobre o papel da pesquisadora no ambiente que demonstrou nitidamente a ausência de análise do material disponibilizado para a leitura – mesmo havendo confirmação das educadoras sobre a leitura coerente afirmando não serem necessários aprofundamentos em seu destrinchar. Percebeu-se que a felicidade ligada à presença de outro adulto na sala de referência configurava-se como um alívio para a tão desejada auxiliar.

Durante todo meu período nesta sala, em vários momentos tive que repetir que não poderia realizar atividades como uma estagiária ou auxiliar de sala, que eu necessitava observar, mas ao mesmo tempo participar da dinâmica de sala de aula sem necessariamente ocupar o lugar de docente. Percebo que a ideia de pesquisadora é conflituosa para a professora Ana Maria, várias vezes ela sai da sala, para tomar café, água ou ir ao banheiro e pede para que eu ‘os olhe’. As crianças me chamam para brincar com facilidade e sugiro brincar de casinha; percebo que elas têm um pouco de resistência com a mensagem que meu corpo de adulto transmite, porém brincamos sem nenhum problema, a brincadeira flui bastante. (Diário de campo, 22 de fevereiro de 2018).

Enquanto as outras crianças brincam na sala ao terminarem a atividade solicitada pela professora Kiusara, ficando apenas F. (5 anos, negro) que não teria acompanhado o grupo. Nesse instante a professora comenta comigo mais uma vez sobre não ter auxiliares e ter tantas crianças; quando muitas delas precisam de uma atenção especial, ela não pode simplesmente parar por ter mais crianças para cuidar. Assim

³⁷ Aqui se apresenta um pequeno resumo das etapas da pesquisa que serão mais explicitadas e detalhadas ao longo da discussão.

que as crianças terminam a atividade, a professora as chama para almoçar. (Diário de campo, 9 de março de 2018).

Foram três meses de observação participante em um constante esforço para reconfigurar a presença da pesquisadora com as educadoras de dois períodos (matutino e vespertino), realizados duas vezes por semana, e aproximações cada vez mais favoráveis das crianças e de seus grupos infantis. Esses meses comprovaram a necessária mudança de metodologia, para uma pesquisa-ação, que novamente fora aprovada e recebida de maneira positiva entre as educadoras.

A primeira barreira fora na construção do plano de ações (PLANEJAR para AGIR), vários materiais foram entregues às educadoras para serem lidos auxiliando a fervilhar ideias inspiradoras e experiências promissoras que pudessem colaborar, porém nada fora retornado, justificado pela falta de tempo das educadoras em planejarem. Percebeu-se o elo entre elas e a literatura infantil, não só entre as educadoras por desenvolverem um projeto paralelo de literatura, mas especificamente com as crianças. Desse modo, livros foram sugeridos, leituras prévias foram feitas, conversas sobre possíveis ações ocorriam durante os dias em que a pesquisadora estava de corpo presente. Mais de oito meses em que as ações foram desenvolvidas configuraram e revelaram que os atores principais da pesquisa não eram as educadoras, e sim as crianças como protagonistas da pesquisa-ação. As avaliações das ações eram feitas inicialmente por meio de questionários semiestruturados, que trariam de suas respostas novas indagações que seriam feitas com, e não para as educadoras e as crianças.

Entretanto, essa ferramenta de pesquisa mediada por diversas adequações, foi sendo descartada pelas próprias educadoras sem *feedback* e assim descartada também desta análise. Já as crianças, apresentavam suas avaliações antes, durante e depois de cada ação, cada diálogo travado, brincadeira, comportamento, posição, discussões, afastamentos e silêncios puderam ser utilizados como termômetro para continuação e encerramento dos caminhos que o currículo trilhava nesta pesquisa.

O destrinchar deste bordado em formato de pesquisa será, espera-se, tão bonito e ritmado quanto o movimento que a rendeira produz ao elaborar seu filé e o pescador ao puxar sua rede na beira da lagoa ou no fundo do mar. Divide-se em três seções – além desta seção introdutória e das Considerações finais, – que dialogam em prol da defesa aqui inicialmente compreendida.

A seção 2 traça uma casa na costura do tecido entre os conceitos de infância e criança na contemporaneidade, em como se apresentam a educação infantil e como se desenvolve seu

currículo. Ainda nesse ponto, poderá dialogar com o conceito de raça e etnia, e em como ambos permeiam essas infâncias e essa etapa da educação, sendo assim, como estabelecem relações com um currículo em prol de uma Educação para as relações étnico-raciais pautada em uma perspectiva pós-crítica e interculturalista.

Já a seção 3, está reservada para a discussão acerca da relação entre currículo e infância, e prioritariamente deságua na perspectiva étnica e racial desses currículos. Preparando as redes para a seção 4, acompanha a discussão de pesquisas que justificam estas reflexões, defendendo a importância da educação para as relações étnico-raciais que empoderam (aquisição de poder) crianças desde muito cedo, para que lutem contra uma sociedade racista e em defesa de uma mais democrática para si e para as próximas gerações.³⁸

Ainda, a importância da formação de professores e da sensibilização deles, em formação continuada ou até mesmo em debates e reflexões sobre as próprias práticas cotidianas que carregam, muitas vezes, vozes mais estrondosas que aquelas em escritos clássicos. Isso alerta para um fato que corre ao longo das análises aqui estabelecidas, pois a proposta nunca foi desvelar nada, mas demonstrar aquilo que está escancarado, que está à vista dos olhos de todos e cotidianamente é silenciado ou aceito de maneira negativa, e assim naturalizado.³⁹

O delinear de teorizações e reflexões embebidas dos olhares de variados autores diante das linhas anteriores e misturadas aos olhares da pesquisadora e dos sujeitos participantes da pesquisa servirá para que se possa embarcar nesta terceira e última parte, dedicada à exposição da metodologia utilizada, com maior clareza e exemplificação. Apresenta uma breve análise de políticas curriculares da educação infantil especificamente ligadas às relações étnico-raciais, questionando aqui como os documentos legais, preferencialmente as orientações curriculares do município de Maceió, percebem as crianças pequenas e a importância que dão à educação das relações étnico-raciais.

³⁸ As crianças não são o futuro, como muitos se utilizam desse slogan, são o agora o presente vivido de diversas formas.

³⁹ Refere-se à perspectiva de Foucault com a *quase-invisibilidade da afirmação*, trazida por Bhabha (2013, p. 93), quando afirma: “Talvez seja como o super-familiar que constantemente nos escapa; aquelas transparências familiares, que embora nada ocultem em sua densidade, mesmo assim não são inteiramente claras. O nível enunciativo emerge bem em sua proximidade. Tem essa quase-invisibilidade do ‘há’, que é apagada na própria coisa da qual se pode dizer: ‘há isto ou aquilo’. A linguagem sempre parece estar habitada pelo outro, pelo Outro lugar, o distante; ela é esvaziada pela distância.” Ainda, relativo ao discurso, Foucault (2014) aborda a regra da exterioridade, compreendendo que a análise do discurso não deseja desvelar, ou buscar algo oculto, mas analisar o que está aparente, o que se fala, pois nada melhor que mostrar aquilo que se quer esconder em suas transparências familiares (FOUCAULT, 2008). Tais perspectivas aparecerão ao longo das análises.

Assim como a análise das práticas e dos olhares estabelecidos, um ponto primordial que reflete novamente a importância e significação desta pesquisa. Para tanto, cabe agora justificar em que bases essas reflexões são sustentadas, compreender o início de uma jornada aparentemente complexa, porém interligada na elaboração do sentido e justificativa da necessidade visceral que foi o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

2 BORDANDO INFÂNCIAS NO TECIDO EDUCACIONAL

A ‘criança’ de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada [*gendered*], sexuada e racializada. Nesse sentido, a ‘criança’ se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.

(Deborah Britzman, 1996)

As crianças tudo sabem porque tudo veem, e nada sabem porque são crianças.

(Clarisse Cohn, 2013)

O início desta seção tentará situar o leitor em que perspectivas a proposta teórica dialoga. Em como o conceito de criança, infância e educação infantil com seu currículo conversam com o que já fora inicialmente explicitado. Mais adiante, apresenta como os sentidos e as diferenças de diferença (perdão pela redundância) e diversidade, currículo, raça, etnia, racismo e seus sistemas de controle servirão para estabelecer desvios e meios para se pensar em uma Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Alerta-se, inicialmente, que esta seção não se aprofundará em um percurso histórico do sentido de criança, muito menos a origem da Sociologia da Infância e da Educação Infantil,⁴⁰ ou, por exemplo, do histórico da luta do movimento negro, ou da educação de crianças negras no Brasil, sendo estes já explicitados em trabalhos anteriores. O objetivo aqui traçado, na ponta da agulha, é o de justificar que fios tecemos e defendemos, em que pensamentos são construídas essas reflexões, ou melhor dizendo, que bordado é esse que o título menciona e as epígrafes dão pistas.

O que é ser criança e ter infância na contemporaneidade? O que é ser criança e carregar consigo marcadores étnicos e raciais negros que preveem, algumas vezes, sentimentos negativos e de desamor ou solidão? Essas perguntas foram despertadas após leitura de Abramowicz e Oliveira (2010), ao falarem sobre o que a Sociologia da Infância (SI) buscava compreender. Toma-se em empréstimo, reflexões de outros autores que auxiliaram pensar sobre o ponto de vista deste bordado; afinal, desde o início, de forma implícita ou explícita, demonstra-se em que concepção de crianças e infâncias este trabalho se entrelaça. Perguntas como a de Kohan (2004) que, a partir de reflexões deleuzianas, se questiona sobre o que pode uma criança? O que está ao alcance de suas potencialidades? E o que a ela é dito sobre estas?

⁴⁰ Recomenda-se, para melhor compreender historicamente questões relativas à infância e à SI, a leitura de obras essenciais como Ariès (1986) e Corsaro (2011). Mais especificamente pensando na perspectiva brasileira, quando se toca no ponto da SI, aconselha-se a leitura de Faria e Finco (2011), e em relação às crianças, Del Priore (1999). Já sobre o movimento negro no Brasil, Domingues (2007). Sobre a infância, e negra no Brasil, pode-se dedilhar passos na leitura de Torres e Amorim (2015).

Cohn (2013) então pensa, será que nós adultos estamos prontos para ouvir as crianças? Estamos nós, prontos para perceber as crianças em sua complexidade? Por fim, Borba (2006-2007) ousadamente levanta a problemática: Seriam as crianças detentoras de culturas próprias não redutíveis às culturas dos adultos? Esta última leva para a problemática apresentada por Delgado e Marchi (2006-2007) como se fosse a questão central da SI, em uma catalisação desta necessária mudança paradigmática na sociologia.

[...] em que medida se pode tratar as experiências das crianças, suas idéias, emoções, comportamentos e culturas como expressão de fenômenos sociais autênticos e autônomos e, em que medida, se pode tratar como manifestações dependentes do mundo dos adultos. (DELGADO; MARCHI, 2006-2007, p. 96).

Essas perguntas permearam a pesquisa (e seus atores) e a pesquisadora, atravessando a produção desta seção, não em busca de respostas das quais talvez esta produção não possa responder, porém auxiliando a desfazer novelos ou formular novos emaranhados. O que leva também à necessidade de se colocar, ao menos brevemente, o percurso de despertar da sociologia e também dos estudos antropológicos para a necessidade de se encarar as crianças e infâncias que sempre existiram, mas não estavam sendo observadas em sua integralidade, e sim como meras sombras da vida adulta.

Sirota (2001) revela essa passagem entre uma sociologia que observava a criança em sua socialização sendo regida por instituições; desse modo, ela seria um objeto de investigação passivo, o estudo deste objeto estaria fragmentado na espacialidade institucional que ocupava, não havendo variedade histórica, econômica, social ou política, passivo passível também em sua contextualidade. Desta, para uma visão sociológica mais crítica que contempla a criança como sujeito produtor das pesquisas sociológicas, não mais objeto, e sim autor das próprias experiências, emergindo na modernidade por meio da produção teórica de Ariès (1986), que contemplava a infância como uma construção social, e não poderia ser entendida longe do conceito de família e das relações de produção (ANDRADE, 2010).

A criança anteriormente sem voz (*in-fanti*), irracional, um adulto em miniatura, um barro fresco a ser moldado ou folha em branco a ser preenchida, ganha a reconfiguração também na reformulação da família burguesa moderna. São novas as necessidades de atendimento dessas crianças, havendo um rompimento entre o mundo do adulto e o mundo da criança, um claro imperativo de tê-la por direito como ator social, configurando sua presença nos estudos das ciências sociais com o *sentimento de infância* (ANDRADE, 2010) a partir do seu olhar, e não do

olhar adultocêntrico (ROSEMBERG, 1985) que tudo rege e tudo vê, ou pelas instituições as quais compõe.

Um mundo pequeno dentro de um mundo maior (KRAMER, 2000). Infância de natureza sociológica, pontua Sarmiento (2005), possuidora do próprio estatuto social:

[...] à construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam. (SARMENTO, 2005, p. 367).

Pertencer agora ocorre no próprio grupo geracional que compõe sua cultura de pares (CORSARO, 2011). Tais afirmações levam a um necessário esclarecimento das categorias Infância, Criança e Culturas de pares, bem como suas relações, ou melhor, as perspectivas de tais categorias adotadas aqui. Primariamente, pode-se observar a utilização de tais categorias no plural, isso significa que não se pensa em uma universalização, inicialmente, de tais conceitos. Todos esses estão perpassando historicidades, localidades e “pertencialidade”. Utiliza-se aqui a visão de Sarmiento (2005, p. 371) para compreender Infância como categoria social do tipo geracional, que, para além de sua faceta inegavelmente biológica (e suporte de muitas teorias psicológicas do desenvolvimento), é também uma construção histórica e social. Dentro desta, quem a compõe são os que (re)produzem culturas como sujeitos sociais, as crianças.

Crianças em sua singularidade, para além da categoria geracional, como afirmava Sarmiento (2005), possuem classe, raça, gênero, dentre outros fatores. Também, por isso, a adoção desta visão de criança, que é composta por várias facetas auxiliando a forjar sua identidade como ator social, tendo ela participação ativa em sua produção e reconfiguração. Pois, para se pensar no pertencimento étnico e racial das crianças e no desenvolvimento de práticas curriculares que, em seu arcabouço, trazem à tona tais questões, é iminente o diálogo com essas visões levantadas pela SI.

Pluralidade nos modos de viver infâncias e de serem crianças, para além do biológico, essa categoria geracional, é assim cronológica e datada. Muitos são os dizeres “diferentes da minha época”, e não havia de ser igual, são sujeitos diferentes que vivem em contextualidades diversas. Essa desnaturalização do olhar, como demonstra Amaral (2013), à infância está empregada nesse movimento, são infâncias que produzem culturas em meio às relações com seus pares e com os outros. Corsaro (2011), em seus estudos etnográficos com crianças, buscou compreender seus processos de socialização em meio a uma cultura adulta fortemente imposta,

e em suas investigações compreendeu a existência de autonomia nesta (re)produção cultural não havendo apenas consumo da cultura adulta, mas contribuição ativa para esta por meio das relações de socialização infantil. Autenticando a cultura de pares⁴¹ das crianças como produção real de cultura, para além de uma reprodução do vivido, existe uma criação e compartilhamento.

A partir do momento em que a criança nasce em uma determinada sociedade, sendo essa infância localizada e contingente (ARIES, 1986), cercada por marcadores sociais aos quais ela ressignifica mediante suas vivências e relações com as culturais em que está inserida, por meio de sua autoria social (ABRAMOWICZ, 2011) demonstrando, assim, uma interpretação crítica das informações. Ante essas reflexões, Corsaro (2009) intitula tal processo como *Reprodução Interpretativa*.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 31).

Isso significa dizer, por meio das palavras do autor, a existência de uma apropriação criativa da cultura de forma ativa, sendo a criança não mero receptor ou uma tábula rasa, mas perpetuador de uma determinada cultura em sociedade. Criança sem fala, vista como irracional, incapaz de falar por si própria, inocente e indefesa, completamente dependente do mundo adulto, revela-se, porém, dotada de opiniões e percepções. Érica Renata de Souza (2006, p. 172) pôde observar em sua pesquisa “[...]as crianças estão também (re)negociando relações com outros e (re)interpretando as imagens que encontram”. Por isso, a Sociologia da Infância compreende que as crianças devem falar sobre elas e não pesquisadores que falem pelo objeto, que, mediante as próprias crianças, se tenha um estudo da realidade dessas infâncias (PINTO; SARMENTO, 1997).

Muito se aprende pelo olhar das crianças, mas retomando as questões apresentadas anteriormente, será que os adultos estariam preparados para ouvir as crianças? Para isso, o sentimento de alteridade é consubstancialmente necessário. Sarmiento (2005) reafirma esse pensamento de se olhar a criança pelos olhos dela, ouvi-la em sua intensidade, por meio de seu poder imaginativo em suas apreensões.

⁴¹ “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (CORSARO, 2009, p. 32).

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência. (SARMENTO, 2005, p. 372).

Que confirma as perspectivas aqui já expressas em relação à mudança paradigmática sofrida pela sociologia, bem como uma concepção mais ampla de infâncias. Também explicito em muitas obras de Kohan (2004, 2005, 2007), pois o autor esclarece não haver verdade sem alteridade, e essa alteridade é especificamente a infância necessitando, pois, de verdade.⁴² Tal questão torna-se evidente, de maneira especial, quando o autor contempla os tempos infantis, tempos esses que não seguem exclusivamente o tempo cronológico da vida adulta, muitas vezes sendo este empregado em um esforço contínuo de poder diante do corpo infantil. Ela segue seu tempo aiônico.⁴³ Mesmo a criança sendo contemporânea, que vive o presente (ABRAMOWICZ, 2011) em sua intensidade, como expõe Kohan (2004) por meio de experiências, acontecimentos, ruptura da história, criação. Seu ser imaginativo permite-a fundir “[...]os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário (SARMENTO, 2005, p. 375).

Isso não significa dizer que esteja ausente de um pensamento racional, pelo contrário, ela sabe que está a imaginar, sabe o que é faz de conta e o que é real, concreto, mesmo imersa em toda a sua sinergia de fatores em um determinado momento, e isso lhe dá poder em um jogo simbólico de transmutação que demonstra sua potencialidade, esquecida na vida adulta. Um devir criança, que não se trata de algo ainda a surgir ou uma incompletude que necessita ser modificada, está no fato das rupturas, das opções, de viver o presente em sua intensidade, mas, ao mesmo passo, perpassando temporalidades, ativa seu poder criador e criativo. Sente-se a necessidade de expor aqui, o que Lucimary Andrade (2010) sintetizou com maestria acerca das infâncias e do que significa reconhecê-las como uma construção:

⁴² “Não há verdade sem alteridade. Basta uma frase também para nos encontrarmos à busca de sentido, os que trabalhamos em torno de aprender e de ensinar. Bastaria e se por que não há verdade sem alteridade, mas por que há um mundo por trás da verdade e outro mundo chamado de alteridade. Justamente, a infância é um dos nomes da alteridade. A infância é também um dos nomes que precisa a verdade. A infância é, por fim, um dos nomes cuja a verdade alguns teimam em inscrever sob as portas do mesmo.” (KOHAN, 2010, p. 8).

⁴³ “No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiônico*.” (KOHAN, 2004, p. 55, grifo do autor).

- a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância: as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71 *apud* ANDRADE, L., 2010, p. 67).

Quando Ana Lúcia Faria (1999) afirma que não se nasce criança, mas se torna, está reafirmando o que até aqui fora explicitado, pois ao nascerem em um grupo geracional, desenvolvem seus modos de ser crianças de acordo com sua localidade e contingencialidade. Mesmo em um grupo familiar, crianças da mesma idade possuem percepções diferentes de suas vivências como sujeitos únicos, não cabendo nessas categorias uma universalização. Ante essas afirmações, algumas ressalvas pulam aos olhos, e em toda boa costura, seu arremate deve ser dado com louvor. Para tanto, busca-se sempre as pontas soltas. A primeira dessas que fora a última a ser citada relaciona-se com a universalização da categoria Infância, que inicialmente parece inadequada em razão de toda comprovação de sua pluralidade e singularidade. No entanto, essa universalização se faz necessária, restritamente, quando se trata da busca de políticas públicas para o trato com a infância, em prol das melhorias de seu atendimento em educação, saúde, moradia, no reconhecimento de seus direitos não somente como ser humano, mas criança sujeito de direitos, ou seja, o reconhecimento de seus direitos coletivos.

Políticas públicas dialogando com políticas compensatórias, para que em uma realidade ideal (ou até utópica se diria incrédula), a garantia dos direitos das crianças fosse ampla o suficiente em uma sociedade igualitária em que essas particularidades seriam vistas e vivenciadas. Já que este pequeno trecho de discussão não visa pensar na extinção das particularidades, elas sempre existirão, especialmente quando se trata de infância para que não se torne a particularidade uma exceção, mas a regra. “Portanto o problema não é tanto justificá-

los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p. 43). Isso significa dizer que essas matriaskas⁴⁴ em que se encontram os direitos humanos, os direitos das crianças e suas especificidades, precisam ter seus direitos atendidos em sua complexidade, e não os reduzir a si, a ponto de acentuar suas particularidades, para assim excluí-las.

Outro ponto que é preciso ser levantado está no atendimento às crianças pequenas. Esse atendimento, de certa forma, sempre existiu, o cuidado com a infância, em seu princípio, relacionava-se com o âmbito privado. Privado referente à total responsabilização da família, especialmente das figuras maternas, e culpabilização dessa instituição pelas mazelas que afligiam ou não as crianças pequenas, ranço que até hoje permeia a educação infantil e suas ideias arraigadas em um passado assistencial. Cuidado privado que variava também de acordo com a contingência desse nascimento; a criança filha de um senhor de engenho recebia um cuidado diferente daquela nascida em uma senzala filha de africanos escravizados ou indígenas aculturados. Kramer (1987) demonstra historicamente que quando se pensou efetivamente nesse atendimento, estaria relacionado com um público inicialmente direcionado a perspectivas higienistas pelos altos índices de mortalidade infantil, ou relativo a crianças abandonadas como a chamada Roda dos expostos.

A partir do momento em que se começa a pensar em uma regulamentação desse atendimento, fica ligado, pois, a um caráter assistencialista, às crianças pobres, já que elas tinham seus cuidados privados negados por terem mãe trabalhadora. Aonde se quer chegar? A 1988, com a promulgação da Constituição federal que assegurava o atendimento educacional das crianças até os 6 anos, como responsabilidade do Estado e da família.⁴⁵ Mais recentemente, o ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental por intermédio da Lei n.º 11.114 de 16 de maio de 2005.

Nesse movimento observa-se que, quanto mais cedo se embarca na educação básica, mais cedo se perde a identidade de criança que se configura na identidade de aluno; ou quando se pensa em um currículo na educação infantil, por exemplo respeitando a perspectiva de crianças aqui defendido, ao mesmo tempo deslegitima um ponto central, a autonomia e especificamente a autonomia política dessas crianças. Como demonstrado por Sarmiento (2005, p. 368), na modernidade há uma separação das crianças e do mundo dos adultos com a institucionalização de espaços de atendimento a crianças, como as escolas públicas, havendo

⁴⁴ Bonecas de origem russa, de tamanhos variados que são colocadas umas dentro das outras.

⁴⁵ E mais adiante, com a Lei n.º 9.394 de 1996, pela garantia do atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças até os 6 anos.

exclusão “[...] das crianças dos espaços-tempos da vida em sociedade”; ou seja, se antes, no cuidado privado, essa criança se encontrava isolada em uma relação institucionalizada, agora com a alteração de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização (SIROTA, 2001), passa a ser também responsabilidade do Estado e ocupa cada vez menos espaços diversos, por exemplo, com maior incentivo ao tempo integral, mais de oito horas dentro das instituições escolares.

Sinaliza-se também que maior tempo nos Centros de Educação Infantil relaciona-se com maiores jornadas de trabalho dos responsáveis por essas crianças, que aglomeram jornadas de trabalho cada vez maiores, assim como professores e professoras, em uma busca incessante de acúmulo de capital para sobreviver, diante de um custo de vida exacerbado; e a distribuição de renda é completamente centrada em determinados grupos. Segundo o IBGE de 2017, são 10% da população brasileira que concentram 43,3% da renda do país. Outro ponto substancialmente importante refere-se à atual valorização do tempo integral, especialmente no ensino fundamental. Tal etapa não é foco da discussão que aqui se apresenta, porém cabe salientar que o tempo dessas crianças e jovens é muito cobiçado, como já referido. Pesquisas⁴⁶ indicam que, entre 2008 e 2014, houve um aumento significativo de matrículas em tempo integral, proporcional também ao grande investimento nessa área (COELHO, 1998), existindo ainda, atualmente uma grande atenção à aplicação do tempo integral no ensino médio (SILVA, A. G., 2016).

Poucos são os espaços do brincar fora desses muros institucionais. Onde estão as crianças desmuradas? Então, como legitimá-las como sujeito de direitos? Mudam-se os tempos, mudam-se as reflexões, mas as relações de poder e saber sobre seu corpo persistem de formas diversas, cada vez mais o sistema se aperfeiçoa em tomar os discursos democráticos em prol da dominação e permanência de desigualdades. Sirota (2001, p. 23) questiona-se sobre o desenvolvimento de políticas públicas na Educação Infantil: “[...] Como se organiza o tempo da criança fora do tempo escolar, esse tempo livre tão cobiçado (Mollo-Bouvier) pelas políticas sociais?” É um tempo realmente almejado, seu tempo aion, convertido cada vez mais em cronos.

Outro ponto que precisa de nós e remenda é relativo ao termo geracional, inicialmente bastante criticado por ser uma categoria estrutural que aparentemente ignorava as desigualdades de classe, e também pontos referentes a raça, etnia e gênero por exemplo. Como conclui

⁴⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2018.

Sarmiento (2005, p. 370), infância é uma categoria “[...] geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico”. Isso significa dizer que ela independe da categoria criança, pois estará presente na sociedade de maneira estrutural. O autor dedilha melhor essa questão quando aponta ser esta diacrônica, sincrônica e assíncrona; sincrônica por ser uma classe etária definida, diacrônica pois os fatores estão interligados com um momento histórico definido, e assíncrona por ser diferente em cada momento específico, por depender de variável, por isso também se distingue em seu plano simbólico. Sua natureza sociológica prova suas singularidades diante de suas pontualidades.

Seguindo essa costura, como se usando um dedal para se proteger de percepções errôneas ou (des)pretenciosas, convida-se a pensar em mais alguns pontos de relevância que estão situados no mundo de ambiguidades em relação ao tempo da criança e às expectativas do adulto, muito bem traçado por Pinto e Sarmiento (1997) ao questionarem o paradoxo em que a infância se encontra, ou Faria e Finco (2011) deixando claro que muitas vezes as expectativas são dos adultos, e não das crianças, um desafio, muitas vezes, para o adulto pensar em uma educação que respeite o tempo da criança, suas potencialidades e possibilidades, suas vontades e desejos, seus desafios e expectativas.

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas. (CALVERT *apud* PINTO; SARMENTO, 1997, p. 13).

Kohan (2004) compreende que contradições nos auxiliam a pensar na criança, no trato com a infância. Contradições essas, apresentadas anteriormente, que fazem parte do cotidiano das instituições de educação infantil, e permeiam o pensamento adultocêntrico querendo reger a infância em seu tempo, em seus moldes, por meio do seu olhar. Quando inicialmente abria mão da questão se estariam os adultos preparados para ouvir as crianças? Antunes (2017), ao refletir sobre ações em todo o País relativas à Educação das crianças pequenas, conclui que, para se pensar na educação infantil, faz-se necessário, além de tantos outros pontos, exercitar a diferença entre o “fala” e o “dizer”, entre o “olhar” e o “ver”, e entre o “escutar” e o “ouvir”. De que maneira o adulto está ouvindo ou escutando as crianças? Vê elas em sua complexidade em suas potencialidades, ou as olha de relance? Nesse sentido as contradições fervilham, e a

negociação do lugar que essas crianças ocupam, social, política e culturalmente, ocorre pelo patamar do adulto, negociações que convêm ao adulto e, por conseguinte, impedem voz ativa das crianças. Um jogo de antônimos que rege as infâncias para convir no (des)mandar do adulto.

Questiona-se, pois, quais seriam esses espaços em que os grupos de pares infantis seriam geridos pelo tempo próprio? Que forneceria condições viáveis para alcançar suas potencialidades? Nesses espaços haveria contradições? A presença de adultos neles deslegitima-os como espaços de produção das culturas infantis? Borba (2006-2007) apresenta brilhantemente essa questão ao elucidar que autores como James, Jenks e Prout (1998) acreditam que as culturas infantis só existiriam em espaços e tempos em que as crianças apresentariam algum grau de poder e de controle, longe do olhar do adulto.

Em um ambiente escolar, uma exemplificação dessa distância do poder adultocêntrico seria o pátio da instituição, porém Corsaro (2011) desconsidera essa percepção ao compreender que tais culturas emergem em meio às relações também intergeracionais, em que as crianças participam das experiências sociais. Isso significaria dizer que ações geridas partindo da perspectiva do tempo infantil, seus interesses ou preocupações, bem como condições diversas de ativação de suas potencialidades não estão imersas na ausência do adulto, mas em como esse adulto exerce ou não poder sobre o corpo infantil ou vice-versa.

A SI nos auxilia a compreender que, como a infância é uma construção social, a dependência das crianças para com a figura do adulto é também construída, percebendo obviamente que não está a se tratar de dependências relacionadas com o desenvolvimento saudável dessa criança, mas de uma dependência que negocia o poder do adulto e reafirma as contradições já mencionadas. Para melhor compreensão dessa afirmação, pensa-se em um exemplo simples e corriqueiro no controle dos adultos ante os movimentos das crianças usufruindo essa moeda de troca que é a dependência construída por ele, como cortar papel, afirmando que a criança não conseguiria efetuar tal atividade, e sua coordenação motora fina precisaria de maior preparação para a execução dessa atividade, recobrando de hesitação as razões pelas quais não se permite que a criança efetue ações simples que possam vir a sujar o local, cortar fora da margem, ou seja, fugir do controle do adulto.

A quem mesmo a infância educa? Encerra Lima (2015) com essa pergunta, priorizando essa categoria em sua voz ativa, não se tratando de quem educaria as infâncias, mas estas que ensinariam todos os dias se a elas estivesse disponível o olhar e o ouvir. Esse caminho cheio de perguntas e poucas respostas, leva a se pensar nas instituições de educação infantil e especialmente em seu currículo, em como este abraçaria as percepções aqui traçadas. Mais

especificamente, o que ocorre com a quebra da promessa feita pela modernidade (SARMENTO, 2005) de direitos iguais, refletida no currículo e nas políticas que auxiliam a pensar na organização dessa instituição.

2.1 Educação infantil na calmaria lagunar à maré cheia do interculturalismo

Na escuta da música das culturas infantis, as crianças deram estado de existência às sonoridades do mundo, expressando poeticamente a sua música, isto é, barulhando. Nesse momento, escutei a avassaladora complexidade e pluralidade revelada nas múltiplas e instigantes maneiras de brincar com sons dispostas especialmente nos tempos livres das crianças através de seus distintos jogos de barulhar.

(Dulcimarta Lemos Lino, 2010)

Ao falar sobre ver e enxergar as infâncias e a ouvi-las mesmo que no silêncio, apanha-se essa epígrafe como em um sopro. A autora acima transporta suas reflexões para a musicalidade vivenciada em uma creche de Porto Alegre. Aqui transportamos suas palavras para pensar no *barulhar* que essas infâncias fazem na educação infantil, em que essas pluralidades são abraçadas pelo interculturalismo. No início da seção 2, foram tomadas de empréstimo reflexões de variados autores – como alguém haverá de dizer, para não se perder o fio da meada, aqui também terá seu início tomado de sobressalto por uma pergunta que certamente auxiliou no desenvolvimento deste texto e ao mesmo passo ajudará o leitor a se posicionar no decorrer do diálogo. Para que incluir crianças no sistema de ensino? Com isso, Abramowicz (2003) questiona sobre por que incluí-las e de que maneira essa chamada “inclusão” ocorre. Pensar em infâncias que ocupam os espaços escolares, espaços formais de ensino, leva-nos a pensar, ou deveria fazê-lo, quais seriam os objetivos/motivos dessa ocupação? De que modo se estabelece um diálogo entre as concepções de infâncias e crianças já vistas, e de educação infantil, afinal Cohn (2013) alerta sobre ações pensadas para fazer infância das crianças:

Para fazê-lo, devemos sempre levar em conta que, de um lado, a concepção de infância informa (sempre) as ações voltadas às crianças – e, de outro, que as crianças atuam desde este lugar seja para ocupá-lo, seja para expandi-lo, ou negá-lo [...]. É a partir dele que agem ou é contra ele que agem. (COHN, 2013, p. 241).

Isso significa dizer, além do papel ativo das crianças nesses espaços, que as concepções de educação infantil revelam justamente em que concepções de infâncias e crianças estão

ancoradas. Em cada momento histórico, perpassando – não de maneira linear – roda dos expostos, escolas maternais, jardins de infância, escolas-parque, creches e pré-escolas, dentre tantos outros modelos de educação infantil com seus desafios e possibilidades revelavam o que é ser criança e ter infância. Institucionalizar a educação infantil, ou melhor, o atendimento às infâncias inicialmente era percebido como sinônimo de uma sociedade civilizada, seguindo padrões europeus (KUHLMANN JR., 2000), para tanto sua urgência em meio ao desenvolvimento do país.

Neste espaço não será possível perpassar todo o caminho que a primeira etapa da educação básica percorreu em terras brasileiras, mas se adota aqui a visão de Haddad (2007) ao apresentar um panorama da educação infantil no Brasil e no mundo, dividindo-a de maneira contundente em quatro ciclos. São retalhos, adotando nossa figura de linguagem, que formam um recorte de uma colcha gigantesca que cobre as crianças e seu atendimento. O primeiro desses está posto em uma relação de assistencialismo e filantropia, direcionada especificamente à população pobre, educando as mulheres pobres para serem boas donas de casa, e perpassando mais adiante de uma relação de caridade para perspectivas mais pedagógicas, como os Jardins de Infância de Frobel. No Brasil, por exemplo, Moysés Kuhlmann Jr. (2000) demonstra tal ciclo com a criação do primeiro jardim em Teresina.

É relevante destacar dois pontos interessantes apresentados ainda por Haddad. O primeiro deles se refere ao fato de que esses jardins, especificamente no Brasil, estavam ligados diretamente às famílias mais abastadas, ensinando mulheres a serem “boas mães”, boas mães que passariam os dias de sua vida dedicadas ao cuidado da família, mulheres essas que ainda não adentrariam o mercado de trabalho, diferentemente das mulheres pobres e em especial, as mulheres negras que haviam sempre de trabalhar, não podendo dedicar-se ao cuidado de seus filhos; quando muito se dedicaria ao cuidado dos filhos dos outros, de amas de leite a babás.⁴⁷ O outro ponto se refere a essas iniciativas “tradicionais” de educação infantil, esses modelos

⁴⁷ Essas afirmações exigem contextualizações que tal espaço não permite fazê-lo. Recomenda-se a leitura de Davis (2016). Muitos fios soltos podem saltar aos olhos deste pequeno parágrafo, como a submissão da mulher à esfera privada da instituição familiar patriarcal que a proibia de trabalhar fora de casa. Isso significa dizer também que essas mulheres trabalharam e dedicaram sua vida ao âmbito doméstico; muitas delas também eram responsáveis por gerir e administrar a renda familiar, mas essa realidade acabava por ser diferente quando se contextualiza a mulher periférica e negra. Muitas vezes, seu lar não era ocupado pela figura masculina, dedicadas a acumular capital e administrá-los, também estavam responsáveis pelo cuidado de seus filhos, o que se tornava impossível diante das longas jornadas de trabalho, e o injusto preço pago em comparação com a remuneração masculina. Falar de mulher exige que se pense de que mulher se está falando; o mesmo ocorre quando se pensa em criança (como podemos ver), quando se pensa em trabalhadores, em famílias, dentre outros. Destaco também a brilhante dissertação de Arlete dos Santos Oliveira (2009).

pioneiros como o caso de Frobel já citado ou as escolas-parque, que tinham uma visão integrada do educar e do cuidar.

Já o segundo ciclo, exposto por Lenira Haddad (2007), é contextualizado diante dos conflitos entre o sistema comunista e o capitalista. Este primeiro promovia a educação infantil como segmento importante para o processo de revolução, em que o cuidar e o educar constituíam uma base sólida de diálogo, ao mesmo passo que ampliam o papel da mulher ativa em sociedade. Alocando o olhar, também, para a esfera capitalista que, nesse ciclo, reforçava uma promoção contínua no cuidado da primeira infância como de responsabilidade familiar. Instituições de educação infantil se mostrariam como ameaça a essa ideologia de família; gerando nesse segmento uma tensão entre Estado e família, já que havia uma progressão na inserção do Estado como corresponsável por essas crianças. Em contrapartida, instaurava-se um esforço para comprovar a primária familiar nessa etapa da infância reforçada por estudos científicos atribuindo destaque ao papel da mulher nesse cuidado materno e no lar.

É de destaque perceber que o Estado entendia a educação infantil como um modo de prevenção do fracasso escolar posterior, havendo uma nítida divisão entre a educação de atendimento infantil e educação pré-escolar. A primeira dessas estaria reservada a um caráter custodial para crianças pobres, principalmente em horário integral, e com quase nenhuma participação do Estado, pois como se havia falado, há um incentivo e responsabilização para com a família do cuidado das crianças pequenas, alertando que não se pensava em um plano de bem-estar social, pois não se remuneraria, por exemplo, pais para cuidarem de seus filhos em casa e assim dispensá-los do trabalho por um certo período; ou seja, o Estado capitalista simplesmente se ausentaria de tal responsabilidade. Ao passar dessa ausência no cuidado das crianças pequenas, para um estímulo ao atendimento pré-escolar, principalmente de crianças de classe média e em período parcial (HADDAD, 2007), focando em um preparo para a escola, competências e habilidades das crianças para evitar que “fracassassem” futuramente.

Moysés Kuhlmann Jr. (2000) exemplifica muito bem tal situação ao destacar uma obra publicada em 1952, intitulada *Vida e educação no jardim de infância*. Ao falar sobre os jardins de infância anexos às escolas primárias, a autora Heloísa Marinho revela o incentivo ao cuidado das crianças pequenas em casa, devido à grande procura por esses espaços, como mais adiante Kuhlmann Jr. (2000, p. 10) retrata: “O rádio, a televisão, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas, os cursos de divulgação poderiam auxiliar os pais na educação das crianças no lar, até para aliviar a procura excessiva.” Com uma procura cada vez maior, em meio à guerra e às suas consequências, os cargos antes ocupados pelos homens que a ela foram enviados

encontravam-se vazios e logo foram sendo preenchidos por mulheres – muitas vezes também por crianças. Ainda com o avanço do processo de industrialização, as mulheres, que antes trabalhavam em casa, estavam saindo em direção às fábricas.

Essa dinâmica leva diretamente ao terceiro ciclo, regado pelos movimentos sociais da década de 1960 e 1970, dando destaque ao movimento de luta por creches no Brasil em 1979 (KUHLMANN JR., 2000). Tal movimento percebia a creche não mais em seu sentimento de filantropia ou custódia, mas em uma perspectiva educacional, observando também nesse período uma mudança nas concepções de família, de infância e de serviços para o atendimento de crianças pequenas (HADDAD, 2007). Nesse espaço há uma redução no número de filhos, bem como um aumento de família monoparental, mulheres buscando a igualdade de direitos e assim adentrar o mercado de trabalho e ter a responsabilidade com o cuidado de seus filhos compartilhada com o Estado, creche com uma dupla função: Social e Educacional (HADDAD, 2002).

É legítimo refletir ou levantar a questão acerca do que afirma o texto ao se referir a uma perspectiva educacional, tratando-se na visão da luta por creches, um atendimento para todos. Esse espaço visava ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos – terceiro ciclo como destaca Haddad (2007). Nesse sentido, ela também teria direito à educação, mas que correspondesse a seu desenvolvimento integral, que respeitasse e contribuísse para suas infâncias, e não uma escolarização massificada e de baixa qualidade. Destacando a mudança da percepção de criança e dos espaços de atendimento (mesmo não sendo de agrado constante o uso dessa expressão), a transformação do menor que é sempre infrator e devedor em uma criança e adolescente dotados de direitos e também de deveres ante seu papel ativo em sociedade – mudança de paradigma (SANTOS, 2017) entre o antigo Código Mello Mattos de 1927 ou o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 13 de julho de 1990.

O terceiro ciclo contempla uma discussão fervorosa em relação às concepções de crianças e infâncias aqui abordadas, pois serem ativos em sociedade garante a elas o papel de sujeitos históricos e de direitos. Pensar nessa diversidade de concepções e na garantia de seus direitos é pensar que direitos seriam esses e assegurados por quem, discussões essas que fomentaram o terceiro e também percorre o quarto ciclo – um pouco cambaleante em razão dos avanços neoliberais, e quem sabe ressurgirá com maior força no quinto ciclo, este ainda não escrito por Haddad. Nesse terceiro momento histórico: “Crianças são valorizadas enquanto indivíduos, grupos e comunidades com sua própria cultura, direitos e voz.” (HADDAD, 2007,

p. 132) Uma mudança de paradigma quando se pensa em divisão legal de responsabilidades entre o Estado e a Família, direito dos trabalhadores e direito das crianças, políticas de bem-estar social, aparentemente tardias para o Brasil.

Mais especificamente com essa criança, sujeito histórico, pode ser observada no século XIX, entretanto ganha destaque e relevância no século XX, como se revelou com a apresentação dos ciclos até aqui expostos. Internacionalmente, é perceptível nomear a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança adotada em 1924 em Assembleia da Liga das Nações, não havendo grande impacto diante de tal instrumento, e este, porventura, não reconhecia o papel ativo da criança em sociedade, destacando apenas sua vulnerabilidade – necessidade de proteção e cuidados especiais.

Mais adiante, em um panorama demonstrado concisamente por Ana Kátia Santos (2017), têm-se os instrumentos legais de Direitos Humanos que incluíam a criança, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção para Prevenção e Sanção do Delito de Genocídio (1951), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais, Culturais (1966), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1981), Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986), e mais especificamente Convenção sobre os Direitos das Crianças (1990), dentre outros deslocamentos de discussões relativas aos direitos humanos.

Percebe-se, desse modo, a imersão e o reconhecimento das crianças nesses espaços. Continua, a autora, citando seu mapeamento acerca dessas ações e instrumentos especificamente em favor das crianças (SANTOS, A. K., 2017), como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

No Brasil, o que há de maior relevância quando se pensa em infância e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é a Constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988/2016),⁴⁸

⁴⁸ Arantes (2012, p. 49) afirma: “O fato de ter-se afirmado, através do Art. 227 da Constituição Federal de 1988, que crianças e adolescentes são titulares de direitos não significou que as demais representações tenham sido automaticamente banidas da vida social. Ao contrário, persistem em maior ou menor grau e são passíveis de emergir com grande força, dependendo dos agenciamentos que se dão em torno da infância e da adolescência em determinada conjuntura.” Isso significa dizer que o peso legal é relativamente importante e impactante, dependendo da conjuntura instaurada, fazem-se necessários meios para além de documentos legais que concretizem a visão que tais documentos defendem e definem. Leis como a de n.º 10.639 de 2003, que aqui se faz pilar, é tantas vezes ignorada quanto excluída dos currículos escolares, mesmo sendo de legítima aplicação e execução.

documento carregado de lutas históricas – um divisor de águas, para a garantia do atendimento das crianças compartilhado entre a família e o Estado, direito esse, pois, das famílias trabalhadoras (artigo 7.º, inciso XXV) e direito das crianças (artigo 208, inciso IV). Dá-se destaque ao documento que aparentemente conserva a perspectiva de que aqui fora almejada, desse posicionamento ativo das crianças em sociedade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Como se pode observar em seu artigo 4.º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, art. 4.º).

Essa conquista especialmente no âmbito da educação, reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), prevendo a educação infantil como parte da educação básica, uma educação integral, e não mais assistencial ou simplesmente escolarizante – estabelecendo uma ponte entre o cuidar e o educar. Podem-se citar, não havendo dissonância, políticas curriculares específicas da educação infantil que auxiliam no fortalecimento das perspectivas aqui relacionadas como os *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a) e as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2010). Esses dois últimos estão já localizados durante os processos do quarto ciclo (HADDAD, 2007), mas não convém retratá-los agora.

O ponto a que queremos chegar na nomeação desses documentos aqui referidos, e na comprovação do momento ocorrido no terceiro ciclo aqui descrito, é ao vislumbre (que não ocorreu sem conflitos, ou resistências, sem descontinuidades ou dissonâncias) do que Haddad (2007) apresenta como quarto ciclo da educação infantil, vivido atualmente no Brasil. Sempre houve instituições que atendessem as crianças pequenas, de uma forma ou de outra, como pode ser visto nas obras aqui indicadas de maneira mais detalhada, todavia nunca houve uma massificação dessa etapa da educação básica antes de tê-la nomeado como tal. A massificação carregou consigo a precarização que significava para a burguesia, a entrada das crianças pobres e a garantia de seus direitos. Observa-se, por exemplo, o que significou a massificação do ensino de uma forma mais ampla a não ser a destruição das expectativas das crianças pobres, sua exclusão e autoexclusão (DUBET, 2003), o assentamento das desigualdades sociais, uma ampliação desordenada de instituições privadas para onde as classes médias e altas migraram.

Retomando o questionamento de Anete Abramowicz (2003), que inclusão é essa? Que universalização se propõe?⁴⁹ Que conhecimento está sendo selecionado e universalizado? Tanto se disse e se fez diante do reconhecimento da pluralidade entre as diferentes infâncias e modos de ser criança; o direito está justamente na garantia em ser diferente, porém será que essas diferenças estão sendo vistas de forma positiva nessa ampliação do acesso à escola? A conta não fecha, os nós não são fortes quando quantidade e qualidade são números díspares.⁵⁰

O que a autora supracitada tenta demonstrar é que houve o estabelecimento de uma relação entre as classes sociais e a educação infantil e sua divisão, entre creche e pré-escola, em que a primeira estaria destinada ao assistencialismo, às crianças mais pobres; já na segunda etapa da educação infantil, estava presente um esforço maior para a escolarização, um preparo para o ensino fundamental, para a corrida do mercado de trabalho que exige aparentemente maior conhecimento, mas de quem? Para quem? Mesmo assegurada por lei, em uma visão integral dessa etapa da educação básica, a conjuntura do quarto ciclo se delineia. Não é mera coincidência que essa visão dialogue ou demonstre um retrocesso ao segundo ciclo da educação infantil; vive-se e sobrevive-se, digamos, a um novo processo de industrialização e globalização que retoma a sobreposição dos interesses econômicos diante dos interesses dos movimentos sociais. Pois, antes mesmo da ocupação dos centros de educação infantil, no quarto ciclo, Haddad (2007) demonstra o enfraquecimento do bem-estar social, maior concentração de riquezas nas mãos de poucos – como aqui já mencionado – e conseqüentemente um aumento da desigualdade social.

Isso leva a uma gama de programas compensatórios, que tentam minimizar o papel do Estado diante de sua responsabilidade com a educação infantil, existindo menor financiamento e um sucateamento crescente das instituições. A matrícula de crianças até os 3 anos de idade é um exemplo palpável dessa divisão entre classe social e acesso a instituições escolares, pois segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada pelo IBGE em 2017, uma a cada três crianças, correspondentes a 33,9% do total pertencentes a famílias com 20% da renda domiciliar *per capita* mais baixa do país, estão fora das instituições escolares, por falta de vaga ou por não terem nenhum centro de educação infantil perto de si. O que agrava essa relação é que, diante das crianças pertencentes ao grupo com 20% da renda *per capita* mais alta do país, esse número cai para apenas 6,9% das crianças (IBGE, 2017).

⁴⁹ Adverte-se para o fato de que tais questões não se restringem à educação infantil, do mesmo modo que não resumem todas as relações presentes na inclusão dessa etapa na educação básica.

⁵⁰ Não cabe neste espaço de discussão maior aprofundamento sobre a temática, mas recomenda-se a leitura de um breve artigo de Paiva (1998).

Cabe ressaltar, como meta do Plano Nacional da Educação (PNE) em educação infantil, que se espera a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola e aumento para 50% no atendimento de crianças até os 3 anos em creches, até 2024, existindo atualmente 90% das crianças de 4 a 5 anos matriculadas, e 35% crianças até os 3 anos matriculadas em creches. Segundo o Censo Escolar de 2016 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cerca de 3 milhões de crianças estavam matriculadas em creches, em redes municipais 64,2% e 35,6% em redes privadas – nota-se que não há um refreamento da crescente expansão das redes privadas, em uma manutenção de seu crescimento, mesmo ainda em menor número. Com 5 milhões de crianças matriculadas na pré-escola, em que aproximadamente uma a cada quatro crianças estão matriculadas na rede privada (INEP, 2017).

Pensa-se então, de maneira mais localizada, no estado em que esta pesquisa se situa, tomando o dado anterior como suporte para análise deste, em pesquisa desenvolvida e divulgada pela Fundação Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq) em 2018; Alagoas fora o estado do país com maiores índices de crianças e adolescentes de até 14 anos vivendo em situação de pobreza, cerca de 66% do número absoluto. Então, pode-se pensar, onde estão essas crianças? (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2018). Os números dão um simplório panorama; cerca de 47,6%, em 2016, do número absoluto de crianças no Brasil entre 5 e 14 anos trabalham especialmente na área de agricultura. Rizzini (2009) alerta, perpetuam-se as desigualdades e as oportunidades diferem, o que nos leva para a sedutora promessa da modernidade, e que a esta “até hoje não conseguimos tornar [...] real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar e de não trabalhar” (KRAMER, 2000, p. 3).

É injusto não mencionar que estatísticas são sempre um recorte bastante específico, como Huff (2016, p. 3) abarca, traduzindo esse pensamento em uma de suas epígrafes: “Existem três tipos de mentiras: as mentiras, as mentiras deslavadas e as estatísticas – Disraeli.” Significa dizer que todo cuidado é pouco quando se quer basear sua análise nesses números às vezes desonestos. As reflexões propostas aqui vão além desta ligeira análise de dados para uma pequena exemplificação rasa, porém, de certa forma, delinea o que se deseja compreender.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 183) resumem, na visão deste trabalho, o quarto ciclo ao dizerem que neste espaço: “A escola inclui a todos, no entanto, de maneira diferenciada.” Ou quando Abramowicz (2003) percebe a instituição da educação infantil como uma prisão a céu aberto, um abraço de urso que guia as crianças a uma camisa de força – não

só as crianças, mas os educadores também. São controles que não estão mais ligados a apenas a figura da instituição; esses poderes vêm de todos os lados, com interesses específicos.

Não há ponto sem nó, certo? Pois bem, para dar continuidade à questão da diferença que estampa o quarto ciclo da educação infantil ligada a interesses econômicos (HADDAD, 2007), é bastante prudente alertar para o binômio pobreza e infância, que historicamente está ligado a uma justificativa de inferiorização desses modos de ser criança, para ligá-las diretamente à falta, a uma desqualificação, como esclarece Abramowicz (2003). Esse claramente não é o objetivo aqui traçado, não é para desvalidar ou inferiorizar suas vivências e modos de ser criança; trata-se de situar o leitor no quarto ciclo, de perceber que as desigualdades sociais não ficam fora das instituições escolares desde a mais tenra idade. O mesmo ocorre quando se pensa em criança e negra, não é coerente pensar que sua identidade se reduz à sua negritude (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010). Do mesmo modo, não há de se pensar que a identidade de uma criança, que também é pobre, seja determinada apenas por sua pobreza, e pobreza é sinônimo de inferioridade. Porém, não é cabível ignorar que essas crianças são negras, pobres, periféricas, ribeirinhas, brancas, albinas, indígenas, ciganas dentre outras facetas que montam essas identidades matrioscas. “É urgente pensarmos nas crianças pobres para além da falta” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15), mas isso não significa dizer que a luta por melhores condições de vida se estagna, que não sejam levados em consideração os ambientes extraescolares que as crianças frequentam ao se pensar em seus currículos, ou seja, busca-se justamente o oposto, validá-las, compreendê-las em contextualidade.⁵¹

Convidamos a pensar em como será o quinto ciclo, arriscando a pensar em uma esfera positiva da tomada de fôlego dos movimentos sociais, em prol dos interesses das especificidades. Mesmo que pareça presunçoso crer que haja resistência diante do desmonte neoliberal que se enfrente e das mordanças que tentam calar, é cabível pensar que, ao invés de mordanças, possamos, como demonstra Abramowicz (2003), nas instituições que recebem as crianças e as juventudes, mostrar como se modificaria a escola por meio de suas diferenças.

Decerto, perpassou-se um panorama geral do atendimento às crianças; isso fora necessário para se pensar não apenas na educação que temos, mas naquela que aqui almejamos. Pensar em espaços de educação infantil é compreendê-los como um lugar da vida infantil (GARIBOLDI, 2003), esse lugar que deveria ser um convite à socialização fora da instituição

⁵¹ “Na realidade ao tomarmos criança e negro e menina e pobre, por exemplo, complexificamos entendimento da realidade e é o que precisamos fazer nesse momento – olhar ao mesmo tempo em várias ramificações.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 90).

familiar, para ouvir a voz, o barulhar e os sussurros ou silêncio das crianças, que fosse esse um lugar guiado por elas, que desenhariam uma nova cartografia, espaço sustentado por meio de princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010). As intervenções dos professores seriam muito poucas comparadas com o papel ativo das crianças nesse ambiente. Isso não desconsidera de forma alguma a aprendizagem delas, pois tais espaços seriam pensados justamente para dialogar com a curiosidade e a criatividade que rega o devir criança.

Prioritariamente, deu-se lugar às diferentes infâncias e de ser criança, crianças históricas e sujeitos de direitos, ocupando instituições escolares, e se retoma a pergunta que iniciou essa discussão fomentada por Abramowicz (2003, p. 13): “Para que incluir as crianças no sistema de ensino?” Pode-se dizer, de imediato, para que não incluí-las, não é para prevenir fracassos já traçados para uns e não para outros, não é para admitir que a família fracassa em seus cuidados cotidianos, especialmente as famílias pobres; não é para treiná-las para ocupar cargos futuros no mercado de trabalho, ou para adestrá-las para serem civilizadas, ou para se comportarem de maneira homogênea em toda a educação básica; não é para fazer com que se sintam inferiores, ou superiores, não é para isolá-las de uma participação ativa fora dos muros dos centros de educação infantil. Não almejamos controlar crianças como se estivessem em uma prisão – questionando ainda o modelo de prisão, não é para puni-las e ensiná-las a se punir.

Pensa-se aqui, nos espaços de educação infantil, como o entrelaçar do cuidar e do educar, um espaço que não prive, mas priorize as crianças, que seja flexível diante de suas necessidades e a de seus pais trabalhadores, que esteja aberta não só para as infâncias, mas a juventude e maturidade, que inspire as outras etapas da educação básica e não seja delas refém. Espera-se que superemos, no quinto ciclo, os desafios que o quarto ciclo impõe, como mostra Kramer (2006):

[...] ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB3, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação. (KRAMER, 2006, p. 803).

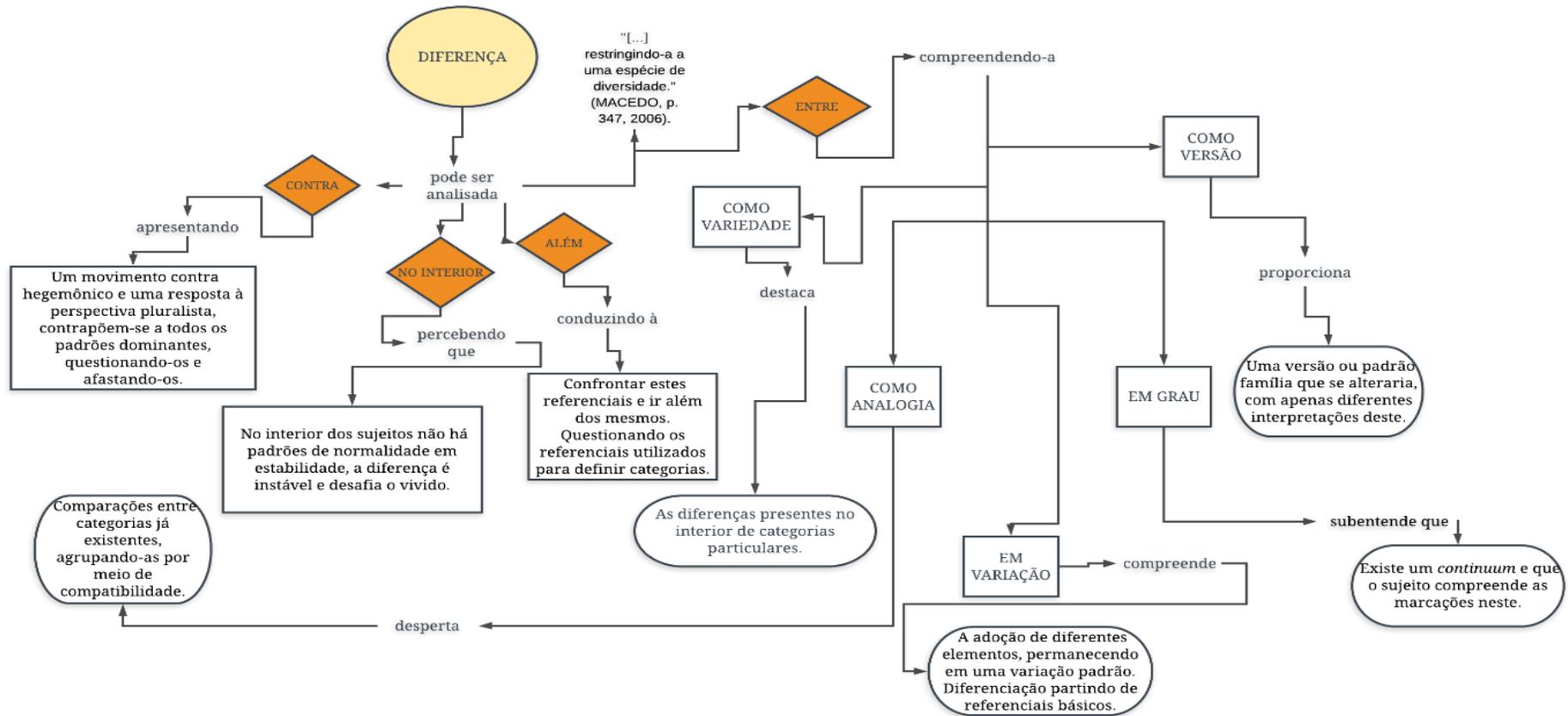
Quando se fala do trato com a diferença, que a educação infantil não seja um espaço que a naturalize, ou a cristalize (SILVA, T., 2010) e a musealize (SANTOS, B. S., 2013), muito menos que essa diferença esteja presente nos currículos de forma turística (SANTOMÉ, 2011).

Ora, desse modo parece, pelo menos para quem escreve esta dissertação, o momento propício para dois esclarecimentos essenciais que aqui se apresentam. O primeiro deles está na contenda entre diferença e diversidade; diante de olhos ligeiros, parecem apenas sinônimos, mas revelam uma prática enraizada de apenas tolerância da diferença, e não sua produção positiva. Para tanto, adota-se como referencial principal o pensamento de Burbules (2003), que percebe inicialmente a diferença de duas maneiras; a primeira delas para categorizar os sujeitos, hierarquizá-los e assim excluí-los.

É interessante destacar a contradição que essa primeira percepção de diferença abarca, pois nessa parte da identificação de semelhanças, para em seguida nomear essas diferenças e classificá-las, sua contradição encontra-se justamente no fato de que, para identificar essas diferenças, é necessário admitir a existência delas; e o ponto de semelhanças está interligado a um tipo específico de sujeito que valoriza um determinado grupo em detrimento de outro. Por exemplo, o paradoxo apresentado por Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) na educação, que é ao mesmo tempo racista e sustenta a ideia de igualdade e democracia, por meio da falácia da democracia racial, partindo da ideia de que todos são iguais, com direitos iguais para categorizar as diferenças, hierarquizando-as e excluindo aqueles que fogem do padrão. Já a outra, de se perceber a diferença, está ligada à diferença como algo essencial nos sujeitos, ou melhor, como uma condição no estabelecimento de sua identidade.

Burbules (2003) leva-nos a questionar diante da diferença, que categorias os sujeitos utilizam para definir diferenças, a partir de que ponto de vista, que imagens ou marcadores sociais estão usando, que tipo de traduções estão sendo feitas, dentre outros problemas. Apresenta substancialmente quatro formas de compreender a diferença: entre, além, no interior e contra. Para facilitar a explanação, e ainda ser sucinta no objetivo da apresentação do autor, observemos a Figura 1.

Figura 1 - Diferença do ponto de vista de Burbules



Fonte: Elaboração própria com base em Burbules (2003).

O que Burbules (2003) quer demonstrar, e os autores Macedo (2006) e Moreira (2002) reforçam, refere-se à perigosa redução, domesticação da diferença diante da categoria de diversidade, pois diversidade não consegue abarcar de maneira crítica em seu bojo questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Sendo assim, o uso e a afirmação simplória da diversidade é um perigoso ou tendencioso caminho para reafirmar concepções hegemônicas e excludentes. Assim, utilizar-se das diferenças no interior, além e contra-hegemônicas pensadas por Burbules, parece dialogar com as perspectivas traçadas ao longo dessa renda, em que Abramowicz (2003, p. 22) resume “[...] ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar as diferenças, mas sim, produzi diferenças”.

Como havia mencionado, Moreira e Macedo (2002, p. 23) reforçam essa análise entre diferença e diversidade. Para tanto, reafirmam o conceito de diferença de Burbules “[...] como um discurso relacional, que sempre ultrapassa nossas tentativas de classificá-la ou defini-la. Diferença é uma relação e não uma distinção”. Não há como ausentar o esclarecimento quanto à questão da diferença já que estaria ligada à construção de subjetividades, e assim aos interesses dos quais a pesquisa aqui proposta se apoia, de compreender práticas curriculares que fortaleçam pertencimentos raciais positivos de crianças, especialmente negras. Justificando-se também a adoção de uma perspectiva pós-estruturalista, já que ambas compreendem que o sujeito único, universal e generalizável não é possível, que conhecimentos ditos como unicamente corretos também são desconfiáveis; estando saturadas de uma identidade nacional, intocável, por serem essas identidades instáveis, provisórias, diversas e cambiantes.

Outro destaque que merece algumas linhas de atenção são as relações de poder que envolvem as questões da diferença, retomando a afirmação de que, para mencionar a diferença, é preciso afirmar a presença, para assim excluí-la e se reafirmar, ou seja, a diferença acompanha jogos de poderes na manipulação entre afirmar sua presença e em seguida invisibilizá-la, negá-la, fantasiá-la e mascará-la (FANON, 2008). Como Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 88) reafirma ao falar especificamente de um currículo multiculturalista: “Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas.”

O estabelecimento de quem somos perpassa um processo de negação e de distanciamento daquilo que não somos. “Em outras palavras, a idéia de diferença necessariamente implica inclusões e exclusões.” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 19). Diferença e desigualdade se relacionam intimamente quando se posiciona em uma realidade de um país ainda colonizado de certo modo. O desafio está em justamente quebrar padrões,

estereótipos encrustados no imaginário popular, compreender as diferenças em suas traduções ou não traduções como riquezas, suas incompreensões como oportunidades, como chances de mudar a si mesmos, e não como ameaça a quem somos.

Cabe compreender que tal afirmação não se coloca em um processo de apropriação cultural violento e descaracterizado. O que se busca destacar é que o outro nunca fora uma ameaça à identidade purificada do eu, já que de pura, não há nada. Quando se tenta compreender as relações de poder iminente nas relações de diferenciação, está-se justamente dialogando com uma apropriação aparentemente inevitável em um mundo globalizado, mas precisa a cada passo ser cercada de questões, de problematizações. Especialmente quando se trata das relações de apropriação cultural dos costumes e tradições do negro no Brasil; apropriar-se mesmo com sabor violento da palavra, no viés deste trabalho, é compreendido no sentido de compartilhamento, de desafiar as vontades de verdade sobre quem é esse eu. Combatendo-se uma apropriação seletiva, como acontece com as questões raciais, uma apropriação que embranquece, que hierarquiza, novamente reafirmando a diferença ao passo que a exclui.

Dar-se a exemplos de uma apropriação seletiva, como o uso de tranças nagô por mulheres e homens negros, que carregaram em sua cabeça símbolos de resistência, e de afeto, mas em meio a essa apropriação seletiva, apropria-se do uso de tranças por pessoas brancas, que nem sequer compreendem a especificidade de seu uso; e diante da leitura da diferença, para uma mulher negra usar tranças, é lidar com comentários sobre sua higiene, como algo desagradável; entretanto, uma mulher branca carregar tranças, é sinônimo de estilo, de vaidade e destaque. Um exemplo mais próximo da realidade alagoana, que também fora mencionado no Trabalho de Conclusão de Curso que deu origem a esta dissertação, o coco de roda. Esse carrega luta e resistência, carrega as mazelas da população negra e suas lágrimas transformadas em ritmização, carrega suas raivas e alegrias transformadas em passos; mas sua apropriação seletiva desconsidera todas essas questões, antes dançada no carnaval passa a ser atração dos festejos juninos embebecidos por uma tradição católica: antes polo de resistência e aproximações, passa a ser vendida em concursos que acirram desuniões, que fazem esquecer a conjuntura diante de uma manifestação cultural de origem alagoana.

O espaço deste trabalho almeja que as percepções étnicas e raciais das crianças estejam abertas a possibilidades, que a criança negra possa conhecer a si e aos outros que a cerca sem hierarquia – ou ao menos que as sejam provisórias, parece utópico, mas é o que uma educação descolonizada e democrática almejaria.

As relações de poder estão justamente no estabelecimento das barreiras de identificação entre este eu e o outro, nos marcadores sociais que são usados para identificá-los e de onde eles vieram. Não só os outros como a nós mesmos, as verdades sobre quem somos são construções que estruturam e mantêm relações de poder. Quando se pensa, por exemplo, em família, a imagem dos famosos comerciais de margarina logo aparece dominando a ideia que se tem dessa instituição, e desafiar essas relações de poder é quebrar esse pensamento estereotipado. O poder é fascinante quando se percebe que, mesmo o sujeito não fazendo parte dessa configuração familiar, a imagem que lhe vem à cabeça é aquela vista como “normal”, pois Foucault nos faz entender que o poder não se encontra distante do sujeito, mas age sobre suas ações, uma ação sobre a ação.

Essas relações de poder, em especial quando se trata da temática racial, são dominadas por estereótipos que inferiorizam o negro em sociedade; a criança que não aprende, a introspectiva, ou a bagunceira demais, são sempre rotulações, rotulações negativas.⁵² Vive-se um momento em que crianças negras tentam sobreviver a esses marcadores.⁵³ Para tanto, seria a instituição escolar, desde a mais tenra idade, desafiadora desses marcadores e estimuladora da produção da diferença, o que acarreta o segundo esclarecimento. Este ligado ao pensamento sobre o currículo que embala o balanço da rede de conexões na educação infantil. Currículo dá muito pano para a manga, é um novelo esgrouvinhado com tantas correlações, é um coração (SILVA, M. 2006) que pulsa forte, tomando em empréstimo a concepção de currículo de Moreira e Macedo (2002):

[...] como uma seleção da cultura e a cultura como espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 12).

Currículo, como já posto, é uma seleção, seleção que produz sujeitos. Que sujeitos são esses? Em relação a esses marcadores que estabelecem as diferenças e as hierarquias, pergunta-

⁵² Tais marcadores não atingem exclusivamente crianças negras, todavia crianças não negras também são cotidianamente rotuladas. Entretanto, o objetivo desta observação se cumpre, quando em campo a pesquisadora depara com tal situação: “H. (4 anos, branco) está correndo com A. (4 anos, negro) dentro da sala de referência. Diante de variados pedidos e ordenamentos da professora Ana Maria, sem ser atendida, coloca A. sentado na cadeirinha de pensar. Já H., continua a brincar. Consigo recordar que poucas vezes H. foi efetivamente colocado na cadeirinha de pensar, mesmo recebendo muitas advertências. Em contrapartida, A. sempre recebe advertências mais ásperas e é colocado na cadeirinha de pensar.” (Diário de campo, 9 de outubro de 2019).

⁵³ Faz-se referência à perseguição policial à população negra, a chacina diária da juventude negra e periférica, por exemplo, o caso ainda sem julgamento do assassinato de Marcus Vinicius da Silva de 14 anos na comunidade da Maré.

se que perspectiva de currículo exerceria seu poder de maneira contra-hegêmica? Que currículo seria capaz de ao menos almejar a superação de binarismos? Tornaria possível o que Moreira e Macedo (2002) listaram como desafiador fortalecer as identidades dos grupos que estão subalternizados e ao mesmo passo a promover a solidariedade entre as diferenças? Os desafios estão postos, merecem assim um currículo tão qual desafiador. Para tanto, dois pontos de discussão estão ditos, antes de afunilar a discussão, relações de poder e produção de saber – por meio do currículo. Essa questão está subsidiada nas discussões foucaultianas, como já mencionadas, pela relação entre saber e poder, compreendendo para além da ideia de que produção de saber por meio das relações de poder, Foucault percebe que os saberes serviriam a determinados poderes, em sua manutenção, fios condutores (VEIGA-NETO, 2016).

O poder nesse sentido, não estaria localizado em instituições, mas nos corpos, sua biologia social, corpos estes tomados – assim se espera neste momento do texto, pela dúvida de o que seria verdade sobre o que se pensa de si mesmo? (FOUCAULT, 2014). As subjetividades dos sujeitos estão atravessadas por vontades de verdades, isso significa dizer que saberes são construídos para serem tomados como verdades – absolutas, inquestionáveis, servindo para controlar os corpos, e os domesticar.

[...] a verdade é a norma, é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Nota-se que todos os sujeitos exercem determinado poder (do dominado ou dominador) sobre o corpo do outro e do próprio corpo, e o controle com as vontades de verdade se estabelecem diante da vigilância de si, para além de excluir aquele que foge a essa verdade, o próprio sujeito estabelece uma relação de autocontrole e autopunição, uma opção de maior eficácia que a própria punição é difícil de imaginar em uma sociedade do controle. A instituição escolar, em seus micropoderes, auxilia nessa relação entre saber e poder, mediante, por exemplo, o currículo. O documento normativo que carrega consigo vontades de verdade. Para melhor esclarecer a relação entre o exercício de poder no espaço escolar, com a palavra Foucault (2017):

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e

princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza. (FOUCAULT, 2017, p. 163).

Como dialogar com essas verdades? Ou melhor, como desafiá-las? Como quebrar as punições e o controle? Como desnaturalizar o posto, o já não mais visto com espanto? Como atravessar as barreiras entre as diferentes culturas? Retomando assim aos questionamentos feitos momentos antes. A teoria curricular que mais se aproxima deste diálogo, como também já esclarecido na introdução do escrito, seria a perspectiva pós-crítica, já que esta compreende também que as relações de poder não estão afixadas em instituições, mas vem de todos os lados.

Admitindo-se, assim, que tanto os colonos quanto os colonizados possuem poder, a exclusão não ocorre por completo, é necessário estabelecer controle para a manutenção dessas relações, e o currículo pós-crítico permite abarcar essa relação entre saber-poder⁵⁴ para desestruturar os nós que prendem as vontades de verdade.

Retomando a questão da diferença, para não perder o fio que guia este andar, as relações de poder também estão abarcadas por relações de alteridade (LOPES, A. C., 2013), afinal – já afirmado em linhas atrás –, como seria possível dominar o outro sem identificá-lo, sem tentar traduzi-lo, para inferiorizá-lo, e pensar em um currículo pós-crítico que identifique as diferentes subjetividades sem hierarquizá-las ou congelá-las, questionando assim seus processos de desigualdade e exclusão seria, pois, a coordenada entre as marés para adentrar a interculturalidade.

Não cabe aqui repetir a escolha dessa perspectiva, mas para que se sobreviva ao mar revolto, é necessário estabelecer conexões nítidas e âncoras fortes. A escolha de uma educação multicultural interculturalmente comprometida está fincada na afirmação que se vive em uma sociedade multicultural, não há como negar, e seria a interculturalidade uma possibilidade mais coesa de alcançar os objetivos dessa teorização aqui almejada.

É necessário apostar em uma redemocratização da escola, em professores e professoras que estejam dispostos a mudar a educação e sua vida. Significa dizer também que não será uma

⁵⁴ Destacando que a adoção da teoria pós-crítica do currículo não exclui ou deslegitima a perspectiva crítica, já que esta já desvelava as relações de poder, porém cabe destacar seus limites (SILVA, T., 2010), que aos quais reafirmam a escolha aqui efetivada.

mudança fácil e exigirá tanto do professor quanto da sociedade em geral trabalho árduo em busca de mudanças. Abramowicz (2003) elucida bem essa questão quando compreende que não se trata de culpabilizar os educadores e educadoras, mas não será fácil tal mudança, pois se mudará a vida por completo, questionando-os a ponto de reafirmar o já exposto.

O que temos de nos perguntar é: de que tipo de vida tal escola é sintoma? Ou quais forças ativas e reativas forjaram tal perspectiva de escola e com que interesse, no interesse de qual tipo de vida? Não há dicotomia entre escola e vida, infelizmente, talvez. E a pergunta que se impõe é: como, em nossas ações cotidianas, servimos para construir o modelo de escola que aí está? Lutar contra as forças que forjam esse modelo não é uma prática simples nem fácil e não é uma luta só interna à escola. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 21).

Apontando o caminho que o pensamento da autora percorre, pode-se aqui afirmar que o racismo só está posto em nossos dias, pois a eles servimos, a essas amarras fortalecemos, não basta ser contra o racismo, é preciso ser antirracista naquilo que fazemos todos os dias nos espaços escolares e não escolares também, na sociedade de forma mais ampla. Pensar em um currículo pós-crítico interculturalmente comprometido é pensar em uma vida exposta às diferenças, internas, para além de nós mesmos e contra-hegemônicas (BURBULES, 2003).

Em detrimento do já exposto, chega a hora de afunilar a discussão, “é água do mar, é maré cheia”,⁵⁵ mas também é água doce que passa pelos manguezais e encontra o sal. Já não se faz mais necessário perpassar a que perspectivas de currículo este trabalho se orienta, mas partindo da definição de currículo listada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

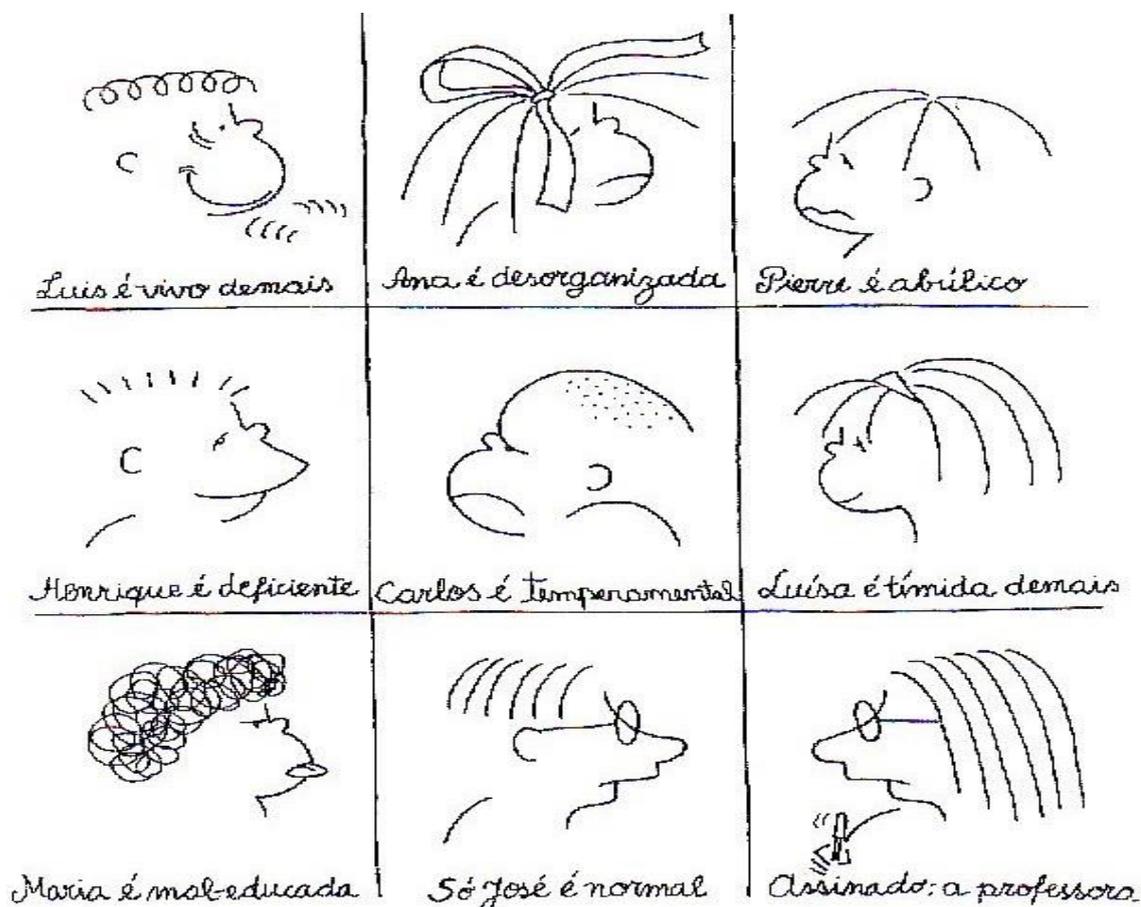
Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Pensa-se em que ponto um currículo pós-crítico apoiado em uma perspectiva intercultural e multiculturalmente comprometida pode contribuir para o desenvolvimento dessa percepção curricular e pautada em uma educação das relações étnico-raciais na infância. A discussão de uma educação para as relações étnico-raciais é tão recente quanto a discussão da educação infantil, e é importante situar – antes de adentrar mais especificamente a educação das relações étnico-raciais – a dinâmica presente nos diversos centros de educação infantil,

⁵⁵ Refere-se à música de Clara Nunes, *Conto de areia* de 1974.

porém especialmente se diferenciam das experiências vividas nas outras etapas presentes na educação básica, mesmo compreendendo que não deveria ser, sendo, é claro, continuidade das experiências vividas nas instituições que atendem a infância, e não uma dicotomização tão assustadora e violenta que a imposição da escolarização e o esquecimento ou perda da infância aos 6 anos.⁵⁶ O exame, por exemplo, analisado por Foucault (2014), na educação infantil, ocorre por meio de vários instrumentos diante do olhar dos educadores e educadoras. O cartunista Francesco Tonucci (1997), com a tirinha intitulada *A avaliação*, apresentado por Gusmão (2000), reflete o processo de avaliação que, por certo, na educação infantil é reafirmado (Figura 2). Seria de bom grado trazer tal imagem para sustentar essa argumentação.

Figura 2 - A avaliação



Fonte: Gusmão (2000, p. 25).

⁵⁶ Para mais informações acerca dessa questão, consultar Pansini e Marin (2011).

Percebe-se que as diferenças são hierarquizantes, e os marcadores sociais são filtrados pelo olhar de quem usufrui seu poder para controlar outros corpos. A professora da *charge* classifica as crianças diante do seu olhar, de suas vontades de verdade, e dita o que é anormal e normal, normal seria o que mais se aproximasse de suas verdades logicamente.

Essa classificação é facilmente observada na educação infantil, os instrumentos de avaliação podem parecer diversos, não havendo a existência de um exame em específico e garantida essa avaliação pelos documentos legais que orientam as práticas curriculares, para que essas instituições possam “[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação[...]” (BRASIL, 2010, p. 29), sem que haja especificamente uma metodologia única de avaliação e classificação ainda. Entretanto, as relações de poder estão postas no currículo e nas práticas curriculares, às quais as crianças desde a mais tenra idade estão expostas. Pergunta-se novamente, para que incluir as crianças no sistema de ensino? Para mais cedo destituir-lhes o direito de serem crianças? Desconhecerem a si mesmas?

A inclusão das crianças desde a mais tenra idade no sistema de ensino é para garantir-lhe o direito a elas concebido de vivenciar experiências visando a seus interesses, direito de aprender e se desenvolver, garantir também a seus pais trabalhadores que seus filhos estejam em um ambiente seguro e rico, que permite às crianças estimular sua criatividade e criticidade. Esse currículo estaria centrado na criança,⁵⁷ em suas possibilidades e potencialidades, e seu maior desafio seria:

[...] conceber novas experiências no campo do currículo, incluindo as múltiplas manifestações culturais [...] que são expressão da riqueza do mundo humano. Não existe apenas *um conhecimento*, uma tradição que deva ser compartilhada por todos, na sociedade. Por tanto, não existe apenas um currículo válido para todos [...] O que temos que deixar de lado é uma visão ‘escolar’ do currículo que toma como modelo as formas de trabalhar o conhecimento que herdamos do ensino fundamental. (BUJES, 2001, p. 20)

Adquirir-se um tempo neste trabalho para explicitar o que seria esse currículo como um conjunto de práticas vivenciadas pelas crianças e os adultos que as cercam, para compreender sua interferência no trato com a diferença e com as relações de poder,⁵⁸ para se entender que as

⁵⁷ É relevante recomendar que o leitor possa vir a se aprofundar nas alterações feitas na educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, indicando a leitura de Farias e Palhares (2007).

⁵⁸ “Se há história, se há acontecimentos, se ocorre alguma coisa cuja memória se pode e se precisa guardar, e precisamente na medida em que atuam entre os homens relações de poder, relações de força e certo jogo de poder.” (FOUCAULT, 1999, p. 202).

experiências que orientam os currículos e as práticas curriculares podem agir sobre as potencialidades das crianças, as quais se encontram no cerne dessa orientação.

Para definir com clareza o objetivo a que esta parte do texto se propôs, retoma-se a ideia de que todos os sujeitos possuem poder. Pela perspectiva foucaultiana aqui apresentada, esse poder emana dos corpos o biopoder. Nesse sentido dociliza os corpos ante as biopolíticas que seriam a gestão da vida em coletivo.

Diante disso, o que se caracterizaria por biopotência? Seria esse biopoder, ou potência de vida. Os sujeitos usufruem seu poder em detrimento de quê? De vontades de verdade que são alheias a si próprios. Como demonstra Santomé (2011, p. 163): “As crianças desconhecem por que são crianças [...]”, seus direitos, deveres, e pois, suas potencialidades, suas biopotências, e o objetivo da relação a que se estabeleceu nesta parte do texto é compreender que a quebra das vontades de verdades que são forjadas como únicas e mascaram as subjetividades dos sujeitos se dá também pelo processo de empoderamento.

Empoderar-se, especialmente no nível individual (BAQUERO, 2006), está ligado ao fato de adquirir controle de suas potencialidades, e as práticas curriculares necessitam viabilizar experiências que propiciem às crianças enxergarem a si de forma positiva, que compreendam as nuances que compõem suas subjetividades mutantes. Processos emancipatórios estão ligados diretamente ao empoderamento das crianças, e no tocante às crianças negras, suas potencialidades foram por muito tempo viabilizadas para sua invisibilidade e exclusão.

A pesquisa aqui proposta busca visualizar, vislumbrar práticas curriculares que dão a possibilidade para o empoderamento de crianças negras, em uma esperança “esperançosa” do desvencilhamento do racismo que até elas reproduzem, para participarem e contribuírem em prol de uma sociedade antirracista. Práticas que muitas vezes subvertem o que os currículos oficiais empregam, e são rebeldes diante de tantas imposições.

Convida-se, pois, educadores e educadoras a serem rebeldes – rebeldia cotidiana que faz parte da luta por mudanças também efetivas nas políticas públicas e, em especial, nas políticas curriculares, na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos em relação às crianças e suas necessárias diferenças.

2.2 Composição de uma renda infinita com identidades plurais, sujeitos diferentes: crianças e negras na educação infantil

Hey Criança negra	Hey Criança negra
Você sabe quem você é	Seja o que você pode ser
Quem você realmente é	Aprenda o que você deve aprender
Você sabe que pode ser [...]	Faça o que você pode fazer
Você sabe que pode aprender	E amanhã a sua nação
O que você quer aprender	Será o que você quiser que ele seja
Se você tentar aprender	(Countee Cullen) ⁵⁹
O que você pode aprender	
Hey Criança negra	
Você sabe que você é forte	
Quero dizer realmente forte [...]	

Tomando como ponto de partida as noções já discutidas ao longo desta produção e ainda dando destaque a um dos itens que remendam as concepções da proposta pedagógica das DCNEI (BRASIL, 2010, p. 17) na organização das práticas curriculares que possam construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”, delineou-se a tela nesse molde, nesse *microsistema* (HADDAD, 1997) a que se quer preencher, tornando-se inviável descaracterizar a criança de sua identidade étnica⁶⁰ e racial ou de ignorar o fato de que a instituição escolar se encontra em uma sociedade preconceituosa, racista e ainda é colonizada no âmbito social, cultural e intelectual.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 90) falam sobre essa pluralidade identitária de criança e negra, e compreendem, assim, o prazer de encontrar a si mesmo, a beleza negra em suas particularidades: “[...] uma subjetividade que seja própria de cada um ao invés de deixar permanecer ‘o outro no lugar de mim’.” Como já falava no início deste trabalho, permitir que as crianças se percebam pelos próprios olhos, que contemplem suas diferenças, e a alteridade não seja feita diante de estereótipos hierarquizantes e excludentes.

⁵⁹ Poema originalmente intitulado *Hey, Black Child* do poeta americano Countee Cullen.

⁶⁰ Toma-se como referência para compreender o significado de identidade étnica na infância Trinidad (2015, p. 368), que assim a compreende: “[...] uma construção multidimensional, que inclui alguns (ou todos) aspectos dos seguintes componentes: (1) perceber-se (ou autoidentificar-se) como membro de um grupo particular; (2) sentir-se pertencente a esse grupo (sentimento de pertença) e ter compromissos com ele; (3) manter determinadas atitudes típicas de um grupo, que podem ser positivas ou negativas; (4) partilhar sentimentos, valores e atitudes com o grupo de pertença.”

[...] A criança negra vive na escola um sistemático processo de exclusão. Ela está presente na escola, mas dela efetiva e positivamente não participa. A pré-escola oferece poucas condições ambientais estimulantes para o desenvolvimento intelectual, mental e afetivo de crianças negras. (CAVALLEIRO, 2017, p. 232).

São vestígios de práticas colonizadas enraizadas nos sujeitos, e a olhares desatentos, são normalizadas e normatizantes. Romantizam-se as relações étnico-raciais nos espaços de educação infantil, e é notório encontrar falar que se apoie a ideia de democracia racial no Brasil muito mais aguçada quando se trata das relações entre as crianças. Apoiando-se em um discurso de igualdade entre as crianças, na relação crianças com seus pares e delas com adultos. Muitas pesquisas, assim como esta, tentam cada vez mais desconstruir essa visão romântica em que as crianças estão alheias às relações de poder na sociedade, seu papel é ativo e elas auxiliam na manutenção das relações racistas.

Oliveira e Abramowicz (2010), por exemplo, em uma pesquisa realizada no interior de São Paulo em creches que atendiam crianças até 3 anos, identificaram tratamentos diferenciados para crianças brancas e negras, professoras que pegavam no colo ou a negavam, que acalmavam e acalentavam ou as ignoravam. São comportamentos dicotômicos que cotidianamente podem ser observados, como o caso de uma professora do Distrito Federal⁶¹ que se recusava a lavar o cabelo de uma criança de 4 anos, criança essa sua única aluna negra e de cabelo crespo, que, em decorrência do acontecido, passou a pedir cotidianamente para alisarem seu cabelo, para receber o acalanto da figura que há algum tempo admirava, e agora se nega a ir para a escola com seus cabelos crespos.

Ainda sobre a relação das professoras e professores com essa questão, pode-se citar a investigação feita por Eliane Cavalleiro (1999), identificando a ausência de atitudes ativas contra situações racistas observadas na escola, bem como o comportamento e as falas preconceituosas de professoras – como a relação de “paparicação” descrita na pesquisa anterior. Observou-se que, no momento de irem para casa, mais crianças brancas eram beijadas que crianças negras, ou menos vistas como rebeldes, ou mais elogiadas. Cercadas de ironias, piadas preconceituosas, comportamentos negativos, as professoras conscientes ou não de suas atitudes – compreendendo que a reprodução do racismo está vinculada diretamente com a naturalização de tais situações – causavam o mesmo sentimento que levou a criança anteriormente citada a querer mudar suas características físicas.

⁶¹ Para mais detalhes sobre o caso, consultar a matéria investigativa, *Professora da creche lavou os cabelos de todas as crianças, menos da menina negra de 4 anos*, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/professora-da-creche-lavou-os-cabelos-de-todas-criancas-menos-da-menina-negra-de-4-anos/>. Acesso em: 2 jan. 2018.

Na pesquisa acima, também foi possível compreender que famílias negras percebiam com maior nitidez situações preconceituosas do que famílias brancas, pois tinham vivido tais situações em sua pele literalmente, e inúmeros podiam ser os exemplos ilustrativos de seus sentimentos. A autora descreve esses silêncios entre família e escola: “No lar, o silêncio quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro [...]. O silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo.” (CAVALLEIRO, 1999, p. 47). Também o silêncio das crianças negras demonstra aceitação das condições dadas pelas crianças brancas em situações de conflito, interiorizam essa posição inferior e aceitam o lugar que a colocam, resistem cotidianamente; dói visceralmente lutar contra essas imposições, parece menos doloroso aceitá-las e abdicar de si mesmos (SOUZA, N., 1983). Aceitação de vontades de verdade torna-se confortável, menos doloroso, que lutar contra a maré, sem compreender suas potencialidades como estar no encontro do rio com o mar?

Destacando ainda, em relação às famílias, o estudo de Ordge-Freeman (2015), que investiga como as famílias brasileiras tão plurais lidam com questões étnicas. A pesquisadora pôde identificar que existiam comportamentos diferenciados entre, por exemplo, uma mãe e filhos com fenótipos diferentes, havendo maior acalanto para aqueles que possuíam um fenótipo mais próximo do ideal branco, mas eram momentâneos e o amor entre esses sujeitos sobressaía diante de tais práticas, o acalanto que Cavalleiro já focalizava.

Retomando a discussão dando enfoque às crianças, todas essas pesquisas destacam em suas falas e sentimentos a compreensão de que os atores sociais não estão alheios aos movimentos que ocorrem à sua volta, elas os interiorizam, ressignificam-nos, dando sentido de acordo com seus modos de perceber o mundo, e quando se trata de como compreendem elas tais relações étnico-raciais, Trinidad (2011) – como já mencionado –, em sua tese de doutorado, investiga a identificação étnica das crianças por meio de suas falas, desenhos e relações, conseguindo indícios claros de que o reconhecimento relacionado com a cor se dá entre os 3 e 4 anos de idade.

Essa visão oferece um panorama do motivo pelo qual a criança descrita anteriormente gostaria de mudar seu cabelo, ou daquela mencionada na pesquisa de Cavalleiro de querer ser parecida com outra criança, branca, presente em seu grupo de convívio. Tantas comprovações, levam indiscutivelmente a admitir essa necessidade de descolonização do currículo, das práticas curriculares, dos ambientes estruturados ou não, das imagens que circulam os espaços escolares, dos livros de literatura infantil, e também dos documentos legais que auxiliam os professores a adotarem tal visão, pois esse sentimento em prol de mudança é visceralmente sentido pela

comunidade negra⁶² e não pode ser ignorado, nem por educadoras e educadores da educação infantil, nem por políticas públicas que devem levar essa questão em consideração em todos os seus planejamentos e estudos, reafirmando as relações dos diversos sistemas sociais.

As seções que se desenrolarão trarão um panorama maior dessa relação, mas o que se pretende afirmar é que crianças reproduzem interativamente as relações de poder, crianças também podem ser racistas⁶³ e crianças também sofrem com o racismo, física e psicologicamente. Esse não é um tom de acusação, e sim de denúncia, de desvelamento. Não cabe mais colocar crianças em um patamar de inocência que a desvencilha da sociedade em geral. Educadores também são racistas mesmo quando se demonstram passivos no ambiente escolar. É tempo de mobilização, de rebeldia, mas antes de continuar tal discussão, é imprescindível deixar claros os conceitos de raça, etnia e racismo em suas variadas formas e especificidades, como o racismo institucional e individual (CARVALHO, 2014), pois não se pode combater aquilo que não se compreende, embarca-se em um processo sulear, por onde se precisa remar para tal compreensão.

Não cabe neste espaço perpassar o que outras obras já o fizeram – como o panorama de autores apresentados por Santos e Silva (2018).⁶⁴ Isso significa dizer que não será adotada a explicitação de um percurso histórico das definições que aqui serão explicitadas, mesmo sendo tentadora a opção, já que situar historicamente as relações é uma benção/maldição foucaultina. Entretanto, a premissa aqui disposta é localizar em que sentido as noções de raça, etnia e racismo, especificamente na realidade brasileira, vão ao encontro da pesquisa aqui proposta e em especial também justificá-la. Parece prudente começar por meio da noção de raça, que vislumbra hoje discussões sobre sua validade ou não, utilização ou não, ou utilização com moderação, com o uso de aspas por exemplo. Essa discussão está posta pelo fato de que, desde o século XX, por meio de avanços nos estudos científicos, a categoria raça para diferenciar humanos passou a ser inviável, suas diversidades não cabiam em classificações tão fechadas.

Guimarães (2008) compreende raça em uma perspectiva sociológica, sendo uma categoria definida por meio de discursos sobre traços físicos, psicológicos, culturais ou intelectuais. Já Munanga (2000), em contrapartida, discute essa categoria partindo da ideia de sua morfofobiologia, mas pessoalmente não a utiliza. Kabengele Munanga justifica o uso da

⁶² Não só pela comunidade negra, mas inclui-se também todos os coletivos vistos como grupos subalternizados, não por seu quantitativo, e sim pela falta de acesso a todos os bens, exclusão essa já mencionada.

⁶³ “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” (URI, 2007, p. 1).

⁶⁴ Ou também com maior aprofundamento o material organizado por Pinho e Sansone (2008).

categoria raça e foca sua discussão ligando-a a seu poder ideológico, pois mesmo diante da comprovação de sua inutilidade, as relações de poder em sociedade ainda usufruem para justificar hierarquizações, tornando-se portanto uma categoria etnossemântica, política e ideológica. Autores como Gomes (2012) compreendem que se trata de um posicionamento político, compreender-se negro seria uma escolha política.

Entende-se que a perspectiva de Munanga dialoga com maior afinidade em relação a esta pesquisa ao compreender que, por carregar ideologia, ela traz consigo relações de poder e dominação, o que significa dizer que a categoria raça é utilizada para a manutenção das relações de poder hegemônicas. É interessante compreender que a categoria raça, transplantada da botânica e da zoologia para classificar seres humanos, de certa forma sempre teve o objetivo de hierarquizar, desde seu racismo biológico-social até um racismo moderno ideológico e histórico. A visão desse autor é relevante quando ele compreende a potência do termo raça, em suas derivações do que ele chama de raça fictícia ou raça social, utilizado para manutenção dessas relações de poder.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. (MUNANGA, 2000, p. 24).

Reafirmando o sentido de raça empregado por Guimarães anteriormente. Percebe-se que as características do século XVIII para definir raça, relacionando aparência física, aspectos psicológicos, culturais e intelectuais ainda permanecem, porém com apenas uma nova vestimenta. É interessante perceber que Munanga, de certa forma, não discorda da visão de raça, porém o autor ilustra bem que a utilização dos termos raça e etnia se confundem, ambos são *ideologicamente manipulados*, especificamente pela visão do racista. Paixão e Carvano (2008) explicam:

Por etnia, tal como definido pelo documento da Divisão de Estatísticas da ONU visto acima, compreende-se um conjunto de fatores de natureza sócio-cultural que sejam causa eficiente de uso por cada pessoa, tanto do processo de constituição de suas afinidades eletivas para com outras pessoas portadoras de hábitos, crenças e valores semelhantes, como de sua caracterização coletiva distinta perante aos demais membros da sociedade. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 27).

Existindo semelhança entre o conceito de raça apresentado anteriormente e o que possa vir a causar confusão em sua utilização (MUNANGA, 2000). Percebe-se que o sentido

empregado por etnia está ligado ao estabelecimento de conexões entre determinados grupos, o que os aproxima. Toma-se como exemplo a Nigéria, país do continente africano com maior número de habitantes explicitamente com a maioria de sua população negra; entretanto, no país convivem mais de 200 etnias. Mesmo que seus traços físicos, psicológicos ou culturais se aproximem, existem especificidades étnicas que não são redutíveis à especificidade da cor, dentre outras, como a problemática da raça. A questão da cor, para a definição de raça merece atenção. Guimarães (2008) compreende que, especificamente no Brasil, a cor e as características físicas substituíram a ideia de raça, imagina-se uma régua com tons de pele, quanto mais escuro, mais próximo da raça negra, e quanto mais claro, mais branco você é, além de marcadores corporais como o cabelo, crespo ou liso, olhos claros ou escuros, boca carnuda ou fina, nariz achatado ou enfiado, longo.

Duas relações parecem saltar aos olhos. A primeira delas faz regredir o relógio, as primeiras viagens de historiadores pelo continente africano. Eles usavam os marcadores aqui descritos para então hierarquizar esses outros sujeitos. Cor sempre esteve presente em seu sentido ideológico. O outro ponto se refere especialmente às terras brasileiras, ora em um país como Brasil, onde já houve projeto político e social, a miscigenação (hoje ainda identificável, mas emaranhado nas teias sociais) caminha por percalços na insegurança da definição de raça, ora de que cor você é? A referência à cor não é neutra ou inocente, sua classificação não é e nunca fora natural. É notória a resistência de pessoas se classificarem como pretas em pesquisas, por exemplo, esse anseio é justificável, está ligado a perspectivas racistas que inviabilizam seu real sentimento de pertencimento.

Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existe uma ideologia na qual a cor das pessoas tem algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais, *stricto sensu*. (GUIMARÃES, 1995, p. 34, grifo do autor).

Defende-se aqui a posição acerca da escolha do termo pertencimento étnico,⁶⁵ em especial, para guiar a pesquisa, por se entender que raça e etnia trabalham em direção da mesma perspectiva de controle, porém há a compreensão de que etnia conseguiria abarcar maiores especificidades e diferenças para enriquecer o que aqui se busca analisar. Não significa dizer que esses escritos não se referirão ao termo raça, como se pode observar que traz em seu bojo.

⁶⁵ Revela um caráter apaziguador na utilização da categoria etnia, *politicamente correto*, mas compreende-se aqui que isso não abdica da criticidade na utilização do termo. Ambas as categorias (raça e etnia) carregam consigo nuances ideológicas de hierarquização de poder.

Sua utilização nesta pesquisa se dá pelo motivo de que a categoria raça é uma construção social e histórica que revela a encrustação do racismo em sociedade. Desse modo, o que seria racismo? O que seria racismo à brasileira?⁶⁶

Foucault (1999) compreende o racismo como uma luta entre raças, uma luta pela vida, especialmente quando se está falando de um racismo biológico-social, que buscava por meio da ciência hierarquizar os sujeitos e excluí-los. Seria um modo de preservar a vida da raça pura, eliminando aqueles que representavam um risco de contaminação, e nesse espaço o biopoder se utiliza da ciência e da biologia para segregar e normatizar, para criar vontades de verdade sobre essa hierarquia social, que se torna naturalizada. Especificamente na modernidade, o autor justifica a utilização do racismo para manutenção do poder do Estado,

Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. (FOUCAULT, 1999, p. 306).

Isso significa dizer que o racismo justifica, por exemplo, a violência policial no Brasil,⁶⁷ que, como Munanga (2000) bem esclarece, nunca demonstrou um racismo sutil.⁶⁸ Essa relação se configura hoje não mais em um racismo institucionalizado, mas disfarçado, à brasileira. Para explicitar o que esse termo representa, é importante ter em mente o processo histórico brasileiro, baseado em três raças, três pilares de uma sociedade harmônica e sem conflitos (índios, brancos e negros), relação harmônica essa que buscava embranquecer sua população para assim civilizá-la. Guimarães (1995, p. 42) resume bem o que se quer compreender aqui: “Para esse racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano).” Racismo é toda violência psicológica ou física, é toda demonstração de ódio, de inferiorização das minorias radicalizadas. No ponto de vista deste trabalho, manter-se passivo diante de situações racistas, ou apoiá-las de forma

⁶⁶ Termo utilizado inicialmente por João Baptista B. Pereira (1996) e DaMatta (1997), para caracterizar o racismo vivenciado especificamente no Brasil, cercado pelo mito da democracia racial e da mestiçagem.

⁶⁷ Dedicar-se esta nota em meio a lágrimas e resistências, pelo sangue negro derramado. Em um genocídio da população negra apoiado pelo aparelho do Estado, enquanto esta dissertação é escrita, jovens negros são mortos por carregarem guarda-chuvas, furadeiras, e sua cor que não são confundidos. Dedicar-se aqui espaço para dizer que Marielle Franco, Anderson Pedro Gomes, Evaldo Rosa dos Santos, Luciano Macedo e tantos outros que tiveram sua vida ceifada, apenas por serem quem são, VIVEM. É como carrega a letra da música de Bia Ferreira “[...] nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai!”. Continuaremos a resistir e a florescer em meio aos escombros cada vez mais fortes.

⁶⁸ O racismo no Brasil não é sutil, é escancarado quando se anda nas ruas, quando se observa a distribuição de renda, quando se sente na pele.

silenciosa também é uma forma de racismo. Os tempos pedem posicionamento, pedem rebeldia. Outros dois esclarecimentos necessitam ser feitos, o primeiro deles se refere novamente à especificidade do racismo à brasileira. Guimarães (1995) esclarece que, para entendê-lo, se faz necessário ter em mente três processos históricos:

Primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o intercruzamento discursivo e ideológico da idéia de ‘raça’ com outros conceitos de hierarquia como classe, status e gênero; terceiro, as transformações da ordem sócio-econômica e seus efeitos regionais. (GUIMARÃES, 1995, p. 36).

De maneira ampla, para se discutir racismo à brasileira, é importante compreender que binômios como pobre e preto, rico e branco interferem nas leituras hierarquizantes dos marcadores sociais, percebendo que essa relação fora mencionada na discussão sobre diferenças; mas o que se quer destacar é que a categoria raça não está alheia a essas outras, compreendendo, por exemplo, que há especificidades entre raça/mulher e raça/homem. Em relação à ordem econômica, é notório o embranquecimento das camadas mais ricas, porém como o autor compreende, um sujeito negro rico nunca será branco, entendendo-se aqui que a ascensão social não elimina a ação de micropolíticas em seu corpo negro, não elimina os marcadores sociais, porém destaca-se que a busca por esse ideal de brancura (SOUZA, N., 1983) é alimentado justamente nessa incessante jornada de eliminar esses marcadores que são justificativas para violentar o corpo negro.

O outro destaque que o texto necessita é que não há uma unidade quando se pensa em pertencimentos étnicos, ou identidades raciais, não há uma única maneira válida de ser negro. Esse reducionismo implicaria relações de exclusão tão violentas quanto as descritas anteriormente. O posicionamento feito nesta parte do texto serve para compreender a visão que se leva na pesquisa, a visão que se levou para o Centro de Educação Infantil pesquisado, para as ações desenvolvidas e para os diálogos travados. Questiona-se, qual seria então a função deste trabalho quanto às questões étnico-raciais? Para responder, como um empréstimo, tomam-se as palavras de Foucault (2004).⁷⁸

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Mesmo não sendo de convenção acadêmica concluir uma reflexão com palavras alheias, crê-se que essa citação abarca o sentimento que guia tal pesquisa e indagações. Pensa-se no

sentimento de pertencimento étnico positivo de crianças negras como uma ponte para dar-lhes evidência de suas potencialidades, de suas belezas tão diferentes e diversificadas, por isso tão quão belas. O racismo pode até parecer sutil, estando presente nas engrenagens norteadoras de biopolíticas e assim nas micropolíticas da instituição escolar, mas continua sendo devastador para quem é violentado por ele, o direito de matar que as estruturas racistas do Estado carregam não podem mais ser toleradas. É necessário criticar essas relações e romper com elas.

3 RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: SEGUINDO DA MARÉ BAIXA À MARÉ ALTA NA PROMOÇÃO DE PERCEPÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POSITIVAS

Educar é como catar piolho na cabeça da criança

É preciso que haja esperança, abandono, perseverança. A esperança é crença de que se está cumprindo uma missão.

O abandono é a confiança do educando na palavra. A presença é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos, é não permitir que um único escape, se perca. Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que o educador faz na cabeça do educando, estimulando-o a palavra é pela magia do silêncio.

Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas, pode fazer o outro construir seus próprios sonhos. E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários...

(Daniel Munduruki)⁶⁹

Catando piolho na cabeça de quem vos escreve, na fórmula sem receitas entre cuidar e educar, pensa-se de maneira questionadora neste currículo na e para a educação infantil catando piolho em outras cabeças. Demonstrou-se interessante apresentar na seção 2 diferentes perguntas fruto de reflexões de outros autores. Já que o início desta pesquisa é resultado também de muitas leituras, tais produções forram o chão para a caminhada da seção 3, em que a pesquisadora pisa descalça sozinha sem esquecer dos mapas que a ajudaram e ajudam na busca por respostas e formulações de questionamentos próprios. Entretanto, como ainda se permeia o mapeamento desses lugares dentro das infâncias e das instituições de ensino que as recebem, Ana Luisa Nogueira de Amorim (2015) levanta uma questão bastante pertinente ao início desta seção, se seria possível pensar em um currículo para a educação infantil. No fim do texto, a

⁶⁹ Autor indígena que pensa na educação na perspectiva indígena e em como abarcar sua cultura na educação de maneira ampliada, pondo em prática a Lei n.º 11.645/08. Pensa na formação dos professores e produz livros de literatura infantil. Seu modo de pensar na catação de piolhos e de levar a reflexão para seus piolhos imaginários, suas caraminholas, sua criticidade, para seus sonhos, sonhos dos professores, sonhos das crianças, auxilia também a pensar em um currículo que também escute as crianças com seus piolhos, também imaginários na cabeça. Essa epígrafe também se torna especial, quando em campo, muitos momentos de afago que as crianças conseguiam, era quando eu, imersa no contexto, era solicitada para catar piolhos, o que posteriormente virou uma brincadeira, que carregava o apelo de afetividade e de escuta no processo. O texto está disponível no blog do autor: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2011/09/educar-e-como-catar-piolho-na-cabeca-da.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

autora chega a uma conclusão, não apenas possível, mas urgentemente necessária, pensar em currículo na especificidade que a infância exige.

Para tanto, nesta seção 3, nós nos ocupamos em compreender essa necessidade com maior aprofundamento, com o comprometimento em trazer autores da área de currículo, em uma perspectiva pós-crítica, e autores do campo da educação infantil, que também se aprofundam nessa relação. Uma relação que não domina os estudos da infância e algumas vezes se torna muito pouco discutida. Parece, ou ao menos pareceria, arriscado pensar em um currículo para a educação infantil, diante do ranço que currículos como prescrição e disciplinamento deixaram no percurso histórico de sua implantação e formulação.

Ponce e Durli (2015) compreendem que a identidade da educação infantil ainda não absorveu consigo a ideia de currículo, pois quando se pensa em currículo e sua sistematização de conhecimentos, imediatamente se estabelece uma relação errônea entre esse currículo e a educação infantil, deixando no imaginário dos educadores e educadoras uma figura de disciplinas fechadas, conteúdos sistematizados e rígidos, um caminho trilhado e traçado previamente, sem desvios ou possibilidades. São amarras que não se pode considerar que se vivenciem na primeira infância.⁷⁰ São memórias entre o assistencialismo e a escolarização precoce que assombram as conquistas já trilhadas desde os pioneiros.

Esse anseio, um tateado frágil de conversas entre teorias curriculares e educação infantil, é comprovado tanto nas pesquisas feitas pelos autores anteriormente citados, como em um pequeno estudo bibliográfico feito por Lima, Carvalho e Monteiro (2016). Esses autores analisaram uma década de produções apresentadas, tanto oralmente quanto em formato de pôsteres, nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre 2003 e 2012. Para critério de análise, escolheram os grupos de trabalho (GT) Educação de crianças com idade até 6 anos (GT07) e Currículo (GT12). Na década analisada, constatou-se que o GT07 tinha poucos trabalhos produzidos nessa vertente, apenas três estabeleciam um diálogo entre currículo e infância; quanto a esses trabalhos, havia pouco aprofundamento teórico sistematizado sobre currículo. Já no GT12, identificaram-se apenas dois trabalhos entre comunicações orais e pôsteres.

Em uma pesquisa breve, aqui efetuada, observaram-se as produções apresentadas na 37.^a Reunião da Anped. Constatou-se que pouca coisa mudou, já que no GT12 apenas um

⁷⁰ Evidentemente estabelece aqui um apelo para que essas amarras não ocupem nenhuma etapa da educação básica, pois um currículo tecnicista (e seus desdobramentos) que não contempla a autonomia e a criticidade do sujeito não colabora na mesma medida para a democratização do ensino e justiça social.

trabalho (DRUMMOND, 2015) abarca a infância, porém foca sua atenção no período de transição para o ensino fundamental, e não especificamente a educação infantil, bem como o GT07 onde fora identificado apenas um trabalho que abarca a questão curricular (RIBEIRO, E., 2015), especificamente a proposta curricular do município investigado, mas também tem como objetivo analisar como esse documento abarca a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Cabe questionar por que as atenções estão voltadas para essa etapa da educação básica, ensino fundamental; muitos holofotes estão voltados para ela, políticas públicas que contemplam muito mais investimentos nessa etapa. Obviamente, não se negaria aqui a importância de se refletir sobre essa passagem, essa transição que muitas vezes violenta as crianças cada vez mais cedo.⁷¹ Não seria prudente deixar de questionar tal situação, muito menos normalizar a ausência de, pelo menos, um estudo que contemplasse de forma mais aprofundada a relação entre currículos e infâncias, suas especificidades e subjetividades.

Um parêntese aqui se faz necessário, porque durante esta pequena e breve investigação, constatou-se (uma constatação contente) que, no GT07, havia três trabalhos que abarcavam a dimensão étnico-racial na infância (AMARAL, A., 2015; CRUZ, S., 2015; GAUDIO, 2015), o que comprova o aumento significativo neste campo de estudo e de atuação, que justifica o momento que esta pesquisa perpassa, não só o momento, mas a necessidade dela. As pesquisas aqui referidas, tanto a referenciada quanto a efetuada pela pesquisadora deste trabalho, tem óbvias limitações, como a não análise de outros GT, ou o recorte tanto espacial (restringindo-se a um espaço de produção acadêmica) quanto temporal. Esses recortes auxiliam para vislumbrar o que os aportes teóricos tentam contemplar.

Em sua origem etimológica, *curriculum* significa percurso ou pista de corrida, e Kramer (1997) compreende o currículo sempre como um caminho, e nunca um lugar. Isso significa dizer que essa sistematização de conhecimentos, ideia anteriormente contemplada neste trabalho, não é rígida e sequencialmente montada; esta caminhada tem muitos desvios, uma hidrografia complexa de caminhos a percorrer, que não são guiados por sujeitos externos a essas trilhas de curiosidade e criticidade, são construídos pelos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas cotidianas.

⁷¹ Sobre tal questão, recomenda-se a leitura de Kramer, Nunes e Corsino (2011).

Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua ‘versão escolar’, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). (ROCHA, E. A., 2001, p. 31).

Uma proposta curricular ou um currículo (KRAMER, 2002) seria uma sistematização dos conhecimentos dos sujeitos do e no processo educativo, uma produção social (AMORIM, A., 2010). Não cabe a possibilidade de ausentar a produção de conhecimento dos espaços que recebem as diversas e diferentes infâncias, ou seja, se as crianças são comprovadamente produtoras de saberes, a sistematização destes está contemplada no currículo. Tal relação fica mais clara e consistente quando a educação infantil torna-se parte da educação básica, com seu caráter obrigatório estabelece uma relação entre o cuidar e o educar.

Não se trata de escolarizar, mas sim educar, são relações completamente distintas. A primeira visa à reprodução e retaliação de um conhecimento racionalmente preestabelecido, tomando a unidade e universalização como prioridade. Já a perspectiva de educar contempla uma relação de reciprocidade entre os saberes, compreende também uma visão ativa do currículo, não apenas como reprodutor, mas produtos ativos de saberes e de subjetividades, em que “A diferença não tardará a proliferar” (SILVA, T., 2001, p. 14), percebendo com clareza sua complexidade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, afetivos, sociais entre outros (BRASIL, 1996).

Os documentos legais que subsidiam as práticas pedagógicas nos centros de educação infantil abarcam a ideia de currículo, trazem o conceito de currículo conciso e em sua complexidade. Sônia Kramer (1997, 2002) é uma das autoras que contemplam a relação entre currículo ou proposta curricular, conforme ela afirma, e a educação das e com as infâncias. Segundo a autora, a complexidade do currículo também é notória, como se pode ver em sua definição:

O currículo inclui definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administra-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, trata das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e o modo de planejar e implementar o currículo se orientando para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais nacionais ou domésticas. (KRAMER, 2002, p. 71).

O currículo claramente não é neutro, ele traz em seu bojo relações de poder, e se não há uma relação bem estabelecida sobre o que é esse currículo (ou esses currículos) nas instituições de educação infantil, como se responderá a questões, por exemplo, de por que se ensina? Também, como se ensina, para quem, por quem? Onde? Como se avalia? (KRAMER, 2002). Se não for neutro, deve haver um posicionamento de todos os sujeitos nesse processo, e esse posicionamento é histórico, social, geográfico e especialmente político; portanto, o currículo na educação infantil tem uma especificidade que se soma a contribuições específicas.

Peréz (2013) abarca um panorama dessas determinações, sendo a primeira delas relacionada com o aspecto do cuidado, muito ligado ao âmbito familiar, a hábitos de cuidado físico, alimentar, higiênico, dentre tantos outros que não são ou não deveriam ser postos como conteúdo, ou listados como mais necessários que outros, e sim cotidianos, e, ao mesmo tempo, colaboram para o exercício da autonomia das crianças, como se vestir, escovar os dentes, amarrar os sapatos, lavar as mãos, etc., refletindo hábitos de cuidado que se estendem da família para a instituição, citando as contribuições, por exemplo das escolas maternas.

O segundo aspecto, também relacionado com a faceta do cuidar, que ao mesmo tempo se entrelaça com o educar – como todos os elementos presentes na educação infantil⁷² – relaciona-se com o aspecto da afetividade, a importância do componente afetivo nas relações com as infâncias. A vida emocional das crianças tem privilégio no currículo da educação infantil e não pode ser desconsiderada, pois a saúde mental dessas crianças contribui para um bom ou não desenvolvimento integral delas, dando crédito aos estudos da psicanálise. Outros fatores são muito interessantes, como a importância de o professor conhecer-se profundamente, de possuir igualmente uma boa saúde mental e como todas essas relações auxiliam no pensar desse currículo.

A terceira determinação relaciona-se com a contribuição de diversas áreas das Ciências Humanas, para uma ideia moderna de educação e de cuidado com as infâncias. Kramer (2002) cita vários pioneiros, assim como fazem as orientações do município aqui analisado; também autores como Finco (2015), que contemplam uma nova forma de conceber a criança, em sua voz ativa e em suas potencialidades. O quarto ponto citado por Peréz (2013) relaciona-se

⁷² “A necessária definição da natureza educativa da Educação Infantil implica considerar sua especificidade e o reconhecimento de sua ação educativa multifacetada, o que exige a integração entre as ações de saúde, educação, nutrição, assistência social e cultura no atendimento à criança menor de seis anos de idade. A dimensão do ensino, apenas, não dá conta da complexidade da ação educativa requerida pela criança.” (AMORIM, A., 2010, p. 456).

também com os pioneiros, mas em especial as experiências pedagógicas, para além dos autores que trouxeram um novo modo de perceber as infâncias, como o caso de Reggio Emilia na Itália.

A última determinação que forma este andar de currículo e infância está em sua especificidade como instituição de educação infantil, em que cada etapa da educação básica carrega consigo sua identidade. A busca por essa identidade⁷³ tem sido dolorosa e controversa para a educação das crianças pequenas, mas tais determinações delineiam, mesmo de forma curta e breve, a razão dessa especificidade e da necessidade de tê-la em mente.

Esse currículo é complexo, é construtor e constructo, ou seja, pensar em sua construção sugere refletir também na construção de um determinado sujeito social e histórico (BRITO, 2014), pois cada saber posto nesse currículo não deve ser visto ingenuamente. O currículo produz significados sociais, ele legitima ao passo que invalida, então quem é esse indivíduo sendo construído?

Apple (2002) afirma que um currículo não explica a si mesmo. Isso significa dizer que é construído por vozes que o explicitam e o posicionam. Não tomar posição sobre que currículo circula na instituição, ou mesmo negar a discussão sobre currículo na educação infantil é tomar uma posição nítida. Para tanto, faz-se necessário deixar evidente que toda e qualquer ação desenvolvida na instituição de educação infantil tem uma intencionalidade, a ausência ou não de reflexão sobre essa ação revela o posicionamento da instituição.

Como se estabelece uma distância da concepção de escolarização dentro da educação infantil, parece haver um esvaziamento das ações e suas intencionalidades pedagógicas, ou se parte para novos extremos; de um lado, uma prática pedagógica completamente endurecida pelos resquícios escolarizantes em que se baseiam os conhecimentos passados entre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, e outra prática ausente de qualquer intencionalidade aparente (claramente oculta),⁷⁴ que, tomando como justificativa a flexibilidade do planejamento, tenta esconder ou disfarçar a total credibilidade na espontaneidade do conhecimento.

⁷³ Recomenda-se a leitura de Haddad (2002), um belo trabalho de pesquisa acerca do entendimento e formulação da identidade da creche.

⁷⁴ Na visão deste trabalho, essa ausência aparente de intencionalidade pode ser indicativo de muitas relações. Como o despreparo de educadoras e educadores, o sucateamento dessa etapa da educação básica em seu viés público, a ausência de materiais adequados, de espaços adequados, de formações continuadas adequadas, entre outras questões.

Compreendendo-se, decerto, que não há ausência de conhecimentos e aprendizagens na educação infantil, e nenhuma aprendizagem é espontânea (GIMENO SACRISTÁN, 2000).⁷⁵ As crianças são nutridas de curiosidade e são produtoras ativas de saberes. “O currículo que trata da criança sob tal perspectiva e que considera como um dos pontos de partida seus saberes e sua cultura torna-se instrumento de mediação da criança para com o mundo de modo crítico.” (NOFFS, ANDRÉ, 2018, p. 144). Quando este trabalho tentou responder à pergunta “para que incluir as crianças pequenas na educação básica?”, pensou-se que esse seria o meio pelo qual efetivaria seu direito como cidadã de atendimento próprio e específico, que a apresentasse de maneira crítica e ativa ao mundo social, possibilitando experiências diversas e estimulando suas potencialidades.

Nesse sentido, quando Kramer (1997) assume o currículo em seu caráter amplo, dinâmico e flexível, está abarcando a complexidade do termo e as subjetividades dos sujeitos que o compõem e o constroem. Tal flexibilidade está ligada à imprevisibilidade da prática curricular cotidiana, especialmente presente na educação infantil, reafirmando o que inicialmente fora dito sobre ser esse currículo um caminho, e não um lugar. Todavia, essa afirmação conseqüentemente cria a necessidade de diferenciar flexibilidade de espontaneidade (FARIA, A. C.; ANGOTTI, 2015), imprevistos de improvisos (NOFFS; ANDRÉ, 2018). Toda prática curricular exige uma intencionalidade, e esta exige um planejamento que leve em consideração recursos humanos e materiais.

Isso significa dizer que a existência de um currículo para e na educação infantil não prevê práticas curriculares espontâneas, já que em toda e qualquer ação, há uma intencionalidade clara ou não, e muito menos intuitiva. Imprevistos são consequência do dinamismo e da flexibilidade nas práticas curriculares cotidianas com crianças. Entretanto, improvisos estão em um patamar de despreparo e desrespeito às crianças e às famílias trabalhadoras em relação ao direito a uma educação que vise ao desenvolvimento integral e à justiça social.

⁷⁵ É cabível mencionar que nem todas as aprendizagens na instituição têm uma intencionalidade advinda da figura do adulto. As crianças interagem e produzem saberes de forma ativa, por isso nem todas as ações são previamente estabilizadas e não dariam conta da complexidade presente nas experiências das crianças, em suas interações e brincadeiras. Entretanto, ao alcance do educador, nenhuma de suas ações está ausente de intencionalidade e quando se afirma que nenhuma aprendizagem é espontânea, significa dizer que mesmo que a criança tenha produzido significados fora das atividades que partiram do planejamento e ação do adulto, seu conhecimento perpassou experiências diversas, sendo assim não espontâneo, mas fruto de diversas relações intencionais, na cultura em que está inserida na sociedade de forma mais ampla.

Delineou-se o conceito de currículo na seção 2 e tentou-se desenhar por que se faz necessário pensar em um currículo para a educação infantil. Aparentemente, percebe-se que o momento aqui percorrido ainda não se demonstra fluido, já que muito se falou sobre ter uma especificidade e pouco ela foi delineada. Cabe agora traçar pegadas na areia dessa especificidade. Para tanto, buscaram-se diversos autores que conversam (convergindo ou não) sobre os saberes da educação infantil, apoiam-se em ideias, por exemplo, de um currículo emergente (RINALDI, 1999) ou currículo ampliado (MACEIÓ, 2015), dentre tantos outros, como os citados pela Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996). O encantamento, por exemplo, que Reggio Emilia pode trazer e seu currículo emergente apresentado por Rinaldi pode vir a auxiliar bastante no objetivo desta parte do texto.

Rinaldi (1999) compreende que, nessa perspectiva, a criança é centro do planejamento, um sujeito ativo e poderoso, rico em potencialidades. Nesse sentido a voz da criança recebe grande destaque, em que os projetos investigativos surgem por meio das próprias inquietações, inquietações que não são espontâneas, surgem mediante o estímulo dos professores que as acompanham. Este trecho a resume em

[...] uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como ‘desperdiçar’ o tempo ou, melhor ainda, sabem dar as crianças todo o tempo que necessita. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. (RINALDI, 1999, p. 116).

Há uma escuta atenta para suas falas, seus sentimentos, abraços e afastamentos; há um educador comprometido, com condições disponíveis e dispostas. O modo pelo qual o trabalho se desenvolve neste espaço faz-se por meio de projetos, que partem do interesse das crianças, e assim são desenvolvidas ações pelos educadores e também pelas crianças que estimulem o pensamento crítico e sua autonomia. Porém, cabe salientar que não se pretende, não nesta pesquisa ou neste espaço, contemplar uma reprodução de uma prática curricular que se passa em uma realidade completamente distinta da qual a pesquisa se passa.

Contudo, existem aproximações que devem ser contempladas, por exemplo, as investigações feitas com números reduzidos de crianças. Na proposta citada, cada grupo tem no máximo cinco crianças sendo acompanhadas e estimuladas por um único professor. Tal visão parece desafiadoramente impossível de ser posta em prática em salas de referência com um

número exacerbado de crianças e poucos recursos humanos e materiais. No entanto, de acordo com as orientações curriculares de Maceió, são interessantes momentos com pequenos e grandes grupos alternadamente. Isso significa dizer que os educadores podem em sua sala ou fora dela, por meio de ambientes ou áreas de conhecimento variadas, abrir espaço para os discursos e interesses dos grupos pequenos e também de todas as crianças. Isso também autonomiza a ação das crianças, as quais têm poder de escolha por meio dos próprios interesses.

É relevante pensar que, na grande maioria, os estudos compreendem a voz da criança ativa e rica como centro do currículo; este partiria exclusivamente de suas necessidades e interesses (BRITO, 2014), a criança seria o ponto de partida (FINCO, 2015) da caminhada, um currículo como instrumento de mediação da criança para o mundo (NOFFS; ANDRÉ, 2018); entretanto, cabe salientar ideias que se assemelham e também ampliam essa relação. Finco (2015), ao passo que compreende a criança como centro do currículo, compreende também o aspecto coletivo nessa construção. Compreendendo-se que o currículo corrobora um território de disputas, são concepções diferentes para diferentes formas de viver a existência humana (MOREIRA, 2001), e essas concepções não vêm exclusivamente por meio das vozes infantis, fazendo-se necessário ouvir também, em certa medida, a voz dos profissionais da educação e suas concepções, bem como as famílias, que colaboram para a construção de valores e da dinâmica cultural (CLARO; CITTOLIN, 2014).

Segundo os autores Ponce e Durli (2015), não se trata da criança nem dos adultos como centro desse currículo, mas uma comunicação entre todas essas vozes igualmente ativas e potentes.

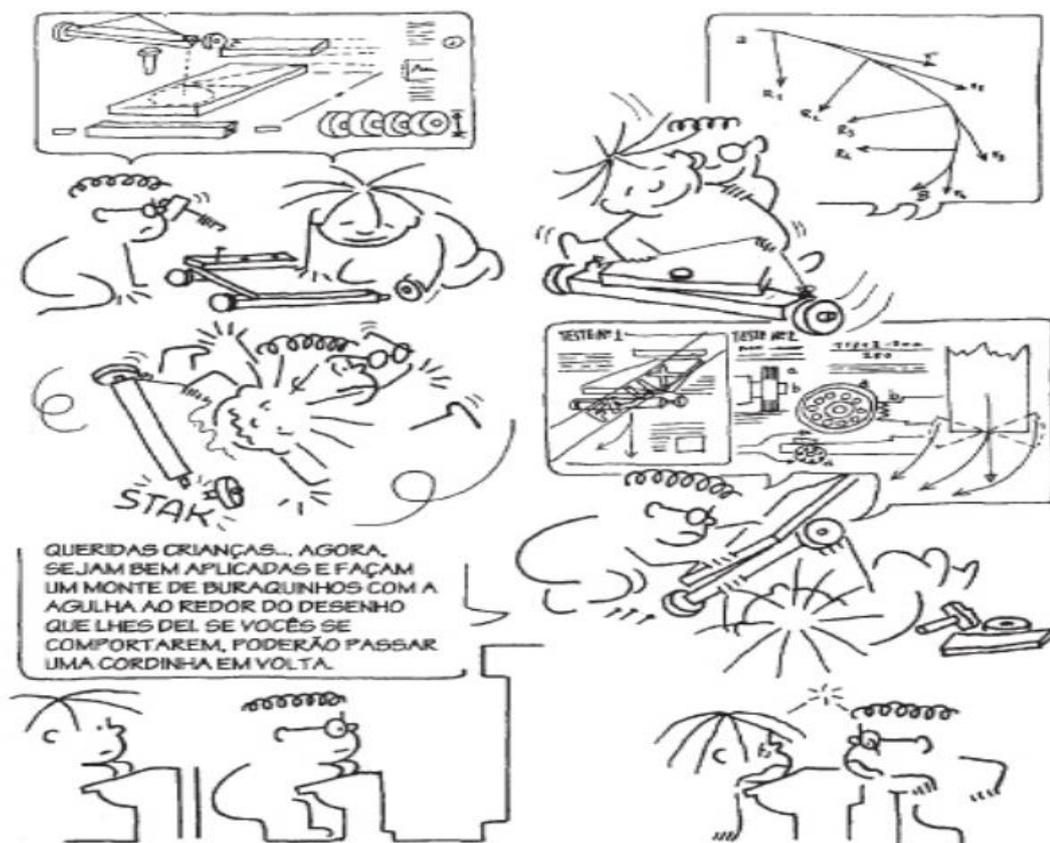
[...] construção do currículo com base em processos coletivos nos quais as crianças, os professores, as famílias (nas suas mais diversas composições), os gestores, os demais trabalhadores em educação, tenham voz articulada a outras vozes implicadas em um contexto mais amplo das políticas e das produções científicas, na medida em que representam balizadores mais gerais no conjunto mais amplo das relações sociais. (PONCE; DURLI, 2015, p. 785).

Para a pesquisa aqui exposta, a voz das crianças é sempre mais audível, porém perpassam outras vozes no interior das instituições e não seria plausível nem viável silenciá-las. De certa forma, esses processos balizadores (PONCE; DURLI, 2015) de negociações dentro do currículo se fazem, ou deveriam ser feitos, mediante uma comunicação horizontal entre os valores e saberes de toda a comunidade (família, crianças, gestores, professores, dentre

outros).⁷⁶ Dois pontos interessantes parecem pontas soltas que até aqui não foram contemplados: a função do educador nesse espaço, com indícios eventuais expressos durante toda a reflexão, e a seleção de saberes desse currículo que também fora razoavelmente contemplada, entretanto não se tornou clara para a continuidade segura desse caminhar.

Questionar qual o papel do educador nesse espaço é também pensar no currículo, é claramente pensar na práxis que percorre as veias pulsantes desse coração. Para tanto, cabe trazer como recurso visual, mais um trabalho do cartunista Tonucci (1997), intitulado *Os trabalhos manuais* (Figura 3):

Figura 3 - Os trabalhos manuais



Fonte: Tonucci (1997).

A *charge* de Tonucci reflete a ação ativa da educadora e do educador nas instituições de educação infantil. Segundo Noffs e André (2018), os educadores são coautores do currículo, eles mediam os saberes e as negociações no currículo – sempre com intencionalidades

⁷⁶ Acerca dessa relação e o papel de cada sujeito dentro do currículo, recomenda-se a leitura de Monteiro (2014).

marcadas, por meio de intervenções diretas ou indiretas (BRITO, 2014). Conforme Nascimento e Cavalcante (2018), a atuação do professor perpassa a organização do ambiente, o uso do tempo, seleção e elaboração de propostas de atividade e oferta de materiais (TRINIDAD, 2015) – como bem explicitada na *charge* acima. Finco (2015) consegue maravilhosamente (parafrazeando seu “maravilhamento”) copilar toda a ideia aqui estabelecida:

Desse modo o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas (RUSSO, 2007), mas, com intencionalidade educativa (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades. (FINCO, 2015, p. 234).

Para tanto, educadores e educadoras precisam estar com os ouvidos atentos e ter uma visão profunda das crianças que os cercam, estarem dispostos aos pontos de vista carregados por essas diferentes e diversas infâncias que frequentam as instituições, mas também as ruas, os rios, as praias, e não as filtrando por meio de sua visão adultocêntrica; parafrazeando Caetano Veloso, essa visão que as veem, mas não as podem alcançar. Diante disso, é compreensível e coerente pensar acerca da seleção e negociação desses saberes que perpassam os fazeres e saberes da docência e constituem o currículo, pois:

Neste contexto, a tarefa docente implica em motivar/aguçar o pensamento crítico acerca da realidade num movimento de desalienação coletiva. Este movimento estabelece-se na contramão das referências históricas de infância que sustentaram e ainda sustentam práticas de condicionamento infantil e consequente adestramento, tendo em vista a formação pela obediência de sujeitos dominados e subservientes que se adaptam à desigualdade como um fardo. (COSTA; XAVIER, 2014, p. 119).

Isso significa dizer, que a posição de mediador ocupado pelo docente abarca privilégios de seleção dos saberes, e o modo pelo qual esse sujeito os seleciona é que modela em que perspectiva e posicionamento político ele se encontra. A memória latente de uma massificação das instituições de educação infantil carrega um fardo assistencial que procurava adestrar essas crianças (BRITO, 2014), podando-as nas formas do sistema industrial, fazendo parte de um plano maior de controle e manutenção das relações de poder. Paula Sibilia (2002), ao mencionar o poder de dominação, reflete sobre a semelhança entre uma população de homens, e um conjunto de animais domésticos seriam, pois, sujeitos domesticados e obedientes? Parece, à medida que a discussão sobre poder e saber se aprofunda, que a resposta seria positiva para tal questionamento.

O controle e a seleção de saberes (em meio a negociações de poder) ganham cores mais fortes nesta parte do bordar. Corpos dóceis (FOUCAULT, 2014) na educação infantil representam sujeitos passivos, controláveis e manipuláveis, perdem sua elasticidade, sua sensibilidade, voz, afetividade, autonomia e criticidade. Essa discussão está estreitamente ligada ao sentido de currículo, por ser dentro dele que se escabeçam tais relações, já que sendo uma negociação e disputa de saberes, age em meio às tecnologias de dominação e tecnologias do eu (FOUCAULT, 2000).

Um olhar atento às crianças não significa necessariamente uma educação que fortaleça sua autonomia e colabore para a democratização e a justiça social; compreendendo que se conhecer para governar (SILVA, T., 2011), acaba por retomar a discussão acerca da potencialidade das crianças, sendo elas usadas para emancipá-las ou para se vigiar e punir seu corpo; liberdade de quem no sistema de ensino?

Não escolarizar por meio de disciplinas na educação infantil e a ausência de uma avaliação sistemática e preestabelecida não garante a ausência de controle e disciplinamento dos corpos e mentes, pois, por exemplo, pode-se pedir que se faça uma roda no início do dia para se ouvir as crianças e suas perspectivas para o dia, mas nenhuma de suas falas podem ser levadas em consideração; ou devem formar uma roda perfeita, sentadas todas na mesma posição, com os corpos rígidos e retos,⁷⁷ crianças falando ao mesmo tempo, onde não há nenhum diálogo, seria o conto de fadas de um currículo pós-crítico para a educação infantil?

Na seção 2, pode-se compreender as relações intrínsecas entre saber e poder, e a construção dos efeitos de verdade (FOUCAULT, 1999). Tais relações têm uma especificidade visível quando as relaciona com a infância, e esta seção tentou e tenta estabelecer essa conexão. Ao passo que se compreende a intencionalidade e o conceito de currículo na educação infantil, e este é construído por meio de negociações, questiona-se que conhecimento é legitimado nesse currículo (APPLE, 2002), aqueles apresentados pelas crianças ou pelos docentes? Há então uma horizontalidade verdadeiramente democrática nessas negociações? Há uma escuta da voz das variadas infâncias, ou se privilegia uma determinada visão de criança e de infância na construção desse currículo? Quando anteriormente se conversava sobre a autonomia das

⁷⁷ Faz-se referência a um recorte do diário de campo: “Na roda de conversa, a professora Ana Maria começa a corrigir o modo como as crianças se sentam, observa muitas vezes como as meninas estão sentadas, se estão de vestido, ela pergunta se colocou um short por baixo da roupa. W. (4 anos, negra) está sentada em meu colo, logo ela pede que W. saia e se sente ao meu lado e indica, ‘não pode se não ela vai se acostumar’. Em seguida, I. (4 anos, negra) me diz baixinho: ‘não gosto de ficar com as pernas assim de borboleta, eu fico agoniada’, porém não tem escolha.” (Diário de campo, 28 de março de 2018).

crianças nas decisões sobre o que aprender, o que investigar e discutir, tais posicionamentos cogitavam liberdade, liberdade de escolha, mas Apple (2002) questiona sobre ser essa liberdade de escolha, para quem? Esse currículo que permeia as infâncias e essas instituições é perpassado por uma linha muito tênue entre a autonomia da criança e o controle de seu corpo e pensamentos.

A visão dentro da educação infantil pública e democrática de um currículo parte daquilo que as crianças apresentam ou daquilo que falta a elas? (FINCO, 2015). As diferentes subjetividades são de sujeitos da representação ou são simples objetos desta? (SILVA, T., 2011). São currículos como lugar ou como caminho? Currículos preestabelecidos e rígidos produzem subjetividades também preestabelecidas e rígidas; já um currículo flexível, democrático e crítico (amplo, dinâmico e flexível), produz subjetividades também, produz diferenças (APPLE, 2002) em uma perspectiva contra-hegêmica de questionamento constante sobre quem são esses indivíduos.

Maria Carmen Barbosa (2009) expõe as tendências pedagógicas que recebem mais destaque no âmbito da educação infantil que acabam por contemplar muitas relações aqui destacadas. A primeira delas é a tendência focada nas *Áreas do desenvolvimento*, ligada ao desenvolvimento da Psicologia, tendo seu foco em atividades sequenciadas e progressivas que privilegiavam as áreas motoras, afetivas, cognitivas e sociais em suas formas isoladas, observando a evolução das crianças a cada fase na aquisição de habilidades. Já a segunda tendência, está ligada às *Áreas de conhecimento*, uma antecipação ou preparo para o ensino fundamental e médio, conteúdos preestabelecidos e ordenadamente expostos.

O terceiro costurado dessas tendências é o viés engendrado a um *Calendário de eventos*, que serve de base para o currículo na educação infantil, ou seja, o planejamento de toda a prática curricular está pautada no calendário.⁷⁸ A quarta tendência pareceu com maior força nessa parte do texto, que é a de *Controle social*, sendo ligada à formulação do controle dos corpos e mentes para a submissão. Quando se trata de tentar contemplar as especificidades das crianças que fogem ao currículo oficial, estabelece-se a quinta tendência, que seria a de *Contextos educativos e/ou núcleos temáticos*, que ocorre muitas vezes por meio de projetos que tentam complementar o que o currículo aparentemente não abrange, por meio de uma formulação dos professores em conjunto com os saberes das famílias, das crianças e de outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

⁷⁸ Essa questão causa bastante inquietação para a autora da pesquisa que aqui vos fala. Recomenda-se a leitura de Maia (2011).

Por fim, a autora Maria Carmen Barbosa apresenta a sexta e última tendência pedagógica, *Linguagens*, tanto no campo disciplinar quanto em disciplinas. Ela compreende que essa tendência tenta contemplar as diversas linguagens da criança,⁷⁹ em que estas ocorrem “[...] no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas” (BARBOSA, M., 2009, p. 56).

Cada uma dessas tendências abrange uma especificidade histórica, um momento vivenciado pela educação infantil que carrega consigo resquícios, com mais ou menos intensidade, de cada uma delas. É interessante destacar dois pontos. O primeiro deles se refere à necessidade de se conhecer tais tendências para assim identificá-las tanto didaticamente quanto de maneira mais aprofundada, para então agir de forma crítica sobre cada uma delas. Como identificar esses resquícios na própria prática se não conhecer as tendências? Libâneo (2010, p. 25), ao falar sobre teorias ou correntes pedagógicas modernas, de uma maneira mais geral, antes de explicitá-las, comenta: “Mesmo porque, se os desconhecem, são presas fáceis de persuasão de um ou outro grupo ou são manipulados pelo mercado editorial que também disputa espaços de poder misturados com comércio.” Sendo assim, para agir criticamente sobre cada uma dessas tendências, é necessário um olhar atento.

O segundo ponto refere-se ao processo posterior ao conhecimento de cada uma das tendências, percebendo que os currículos acabam contemplando boa parte delas. Libâneo (2010) também compreende que possa existir esse diálogo entre os diferentes pensamentos, em seus alcances e limitações, por exemplo, a tendência de se planejar por meio de datas comemorativas, o que muito limita o trabalho docente à aprendizagem integral das crianças, mas isso não significa dizer que se abolirá a comemoração de festividades locais, como as festividades juninas, ou não se falar mesmo, após questionamentos das crianças, sobre datas especiais, como o Dia da Consciência Negra (Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003). Afirma

⁷⁹ “A criança é feita de cem. / A criança tem cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar. / Cem, sempre cem / modos de escutar / de maravilhar e de amar. / Cem alegrias / para cantar e compreender. / Cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar. / Cem mundos / para sonhar. / A criança tem / cem linguagens / (e depois cem, cem, cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem as mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e de maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: / de descobrir um mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas / que não estão juntas. / Dizem-lhe enfim: / que as cem não existem. / A criança diz: / Ao contrário, as cem existem.” (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

também que os docentes necessitam não só dizer por que fazem, mas explicitar o que fazem e como fazem.

Em cada uma dessas vertentes, há uma negociação de conhecimentos, o currículo está sendo produzido e produzindo subjetividades para longe de binarismos, apoia-se a produção constante da diferença (APPLE, 2002), diferenças essas que não produzem desigualdades. Os saberes envoltos no processo educativo não são hierarquizados, como de maior ou menor valor, como ciência ou não. Esse currículo pauta a articulação de propostas.

Claro e Cittolin (2014) afirmam ser necessário existir a compatibilidade de valores e também a transformação desses valores na construção do currículo. Isso abre espaço para duas outras afirmações; a primeira delas refere-se à importância de haver o estabelecimento de uma boa comunicação entre os sujeitos envoltos no processo para essa compatibilidade, tanto entre as crianças e seus pares, crianças e adultos, e também entre a instituição de educação infantil e a família, pois a instituição é apresentada primeiramente à família (BARBOSA, M., 2009) e uma acaba dando continuidade ao que se passa na outra.

Outra afirmação bastante interessante está no processo de transformação de valores. Significa dizer, ao menos no ponto de vista deste trabalho, que não há consentimento em relação à estrutura social, muito menos em relação às relações de poder já estabelecidas em sociedade. Um currículo que vise: “Desconstruir o entrelaçamento entre os sistemas de representação e os sistemas de códigos e convenções que lhes dão sua eficácia retórica, é pois, traçar o caminho do poder na construção daquilo que nos parece com o real ou realidade.” (SILVA, T., 2011, p. 193). Valores, efeitos de verdade podem e devem ser desconstruídos e transformados, por isso a necessidade de se pautar um currículo e práticas curriculares que favoreçam essa transformação, para a emancipação do sujeito, e para assim conseguir efetivar uma real democratização no ensino e a justiça social por meio da justiça curricular (PONCE; DURLI, 2015).

O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. (BARBOSA, M., 2009, p. 57).

O currículo é a vida complexa, é o mediador, é construtor e constructo, é flexível e questionador, é coração, olhos e mãos, são vozes plurais, subjetividades diferentes, é identidade.

Currículo na educação infantil são as cem linguagens de Malaguzzi, são as vozes audíveis das crianças mesmo em seus silêncios, é a curiosidade latente, o questionamento na ponta da língua, é o interesse, o afeto, são as emoções, os abraços, as rotinas, as descobertas e confirmações, é imaginação e produção de saber, ciência, e arte que faz a vida. Os currículos que abarcam as infâncias são cem.

Todavia, dentro desses currículos também há validações, e que conhecimentos são validados? Não há mais espaço para epistemicídios⁸⁰ nos currículos, já que a justiça social só será real quando houver também da justiça curricular, justiça cognitiva. As DCNEI deixam claro que o currículo para e na educação infantil deve contemplar em seus princípios étnicos, políticos e estéticos, tendo como eixos as brincadeiras e as interações, e no mesmo passo que

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; **VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;** VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; **IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;** X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; **XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;** XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2010, p. 25-27, grifos nossos).

⁸⁰ “Não reconhecer estas formas de conhecimento (conhecimento alternativo, gerado por práticas sociais alternativas) implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social... O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista... ou comunista.” (SANTOS, B. S., 2013, p. 328).

Como se poderá compreender na seção 4, as ações desenvolvidas tentaram contemplar a perspectiva de currículo que aqui se discutiu, mas nesse documento cabe ainda destacar o primeiro e segundo itens da Proposta Pedagógica e diversidade, que revelam a importância do reconhecimento, da valorização e do respeito à cultura africana e afro-brasileira, bem como o combate a qualquer tipo de violência na instituição e sua não negligência diante de tais situações.⁸¹

Para tanto, Brito (2014) deixa claro que pensar em um currículo é pensar imediatamente sobre as identidades construídas por meio dele, sobre os sujeitos que são feitos enquanto vivenciam esses saberes (SILVA, T., 2011) em um regime de representação. Quando se expõe o que as experiências das práticas pedagógicas da educação infantil devem promover, questiona-se que sujeitos tais experiências auxiliam a construir e que sujeitos constroem essas experiências? Será que tais práticas estão envoltas nas preocupações que essas representações envolvem, que imagens elas perpetuam, que identidades legitimam ou não.

As imagens positivas de crianças negras estão garantidas na literatura ou na fotografia? A cultura africana e afro-brasileira está contemplada nas músicas, na organização dos espaços (GIMENO SACRISTÁN, 2000) ou nas artes plásticas, por exemplo?⁸² Será que há diferenciação entre o cuidado e o afeto que crianças negras e brancas recebem nas instituições de educação infantil? Muitos autores contemplam pesquisas que respondem mesmo local e historicamente a tais perguntas, bem como esta pesquisa propôs.

Não há mais espaço para um currículo que trate a diferença como um *souvenir*, trivializada ou de forma turística (SANTOMÉ, 2011). É necessário que haja o deslocamento dessa perspectiva de neutralidade que naturaliza desigualdades, pois “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (SILVA, T., 2011, p. 190), e se esse currículo está pautado na docilização das mentes e dos corpos, tais representações se perpetuarão como vontades de verdade sem que haja questionamentos, abafando e, por fim, eliminando as subjetividades e os próprios sujeitos do processo educativo (CAVALLEIRO, 2017), por exemplo, por meio da autoexclusão (DUBET, 2003). Nesse sentido, quando se fala da representação da população negra e suas variadas subjetividades, a instituição de ensino forma ou conforma os sujeitos diante da sociedade racista da qual faz parte?

⁸¹ Ocorrendo muitas vezes o silenciamento da instituição de educação infantil diante de situações preconceituosas e racistas (CAVALLEIRO, 2017).

⁸² “E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação anti-racista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível.” (SANTOMÉ, 2011, p. 167).

A identidade étnica e racial das crianças precisa ser levada em consideração desse currículo questionador verdadeiramente democrático, e muitas vezes: “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (CAVALLEIRO, 2017, p. 98). Desse modo, não cabe mais silenciamento, é necessário não só falar de currículo na educação infantil, mas de um currículo barulhento, contra-hegemônico, que dê real autonomia às crianças que o contemplam, que as permite construir autoestima sobre quem são, que produza diferenças, mas não desigualdades; já que variadas pesquisas, como se poderá observar a seguir, compreendem que “[...] a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão” (CAVALLEIRO, 1999, p. 190).

Para tanto, contemplam-se pesquisas que abarcam tais relações de currículo, infância e identidade étnica e racial, contribuindo para o entendimento da metodologia nesta pesquisa desenvolvida, e fortalecendo os conceitos e as compreensões até aqui expostos e conversados. Essa rede de pesca em plena maré cheia está em busca de navegações em uma hidrografia complexa de subjetividades.

3.1 Nós em rede de pesca e nós na tabuleta em mãos diferentes que constroem o mesmo entrelaçar empoderador: análise de duas pesquisa-ações no campo da educação étnico-racial na infância

Minha Mãe (todas as mães negras cujos filhos partiram),
tu me ensinaste a esperar como esperaste nas horas
díficeis. Mas a vida matou em mim essa mística
esperança. Eu já não espero, sou aquele por quem se
espera.

(Agostinho Neto, 1987)

Quando se pensa nessas perspectivas de infâncias e de currículos que valorizam a interação dos pares de modo ativo e rico, não há como ausentar do pensamento como essa interação ocorre em sua diversidade e diferença, pois se não há preocupação com as perspectivas étnicas e raciais nas instituições, não se valorizam as verdadeiras interações, condena-se todo o processo pelo qual aqui foi traçado. Para tanto, há necessidade de se aprofundar a discussão acerca da educação nas e para as relações étnico-raciais com essas infâncias a fim de legitimar uma verdadeira interação democrática e ampliada de seus pares infantis, e de crianças com adultos.

A epígrafe com a qual se inicia este texto retrata gerações, contempla a ancestralidade dolorosa na busca por liberdade em suas diversas dimensões, deposita nas crianças a esperança “esperançosa”, parafraseando Paulo Freire. Entretanto, ser aquele por quem se espera não fala sobre uma espera para o futuro, mas um presente muito mais ativo – no ponto de vista desta pesquisa. As linhas anteriores a estas demonstraram a significância da ação do currículo, de seus mediadores e principalmente da ação direta dos sujeitos que o constroem, e as crianças ricas em suas potencialidades agem diante desses saberes; elas, assim como o próprio currículo, são construtoras e constructos.

As diversas e diferentes infâncias estão inseridas histórica e geograficamente em determinadas sociedades e, nesse sentido, abarcam suas culturas, seus valores e os reproduzem de forma crítica e criativa. Diante disso, pergunta-se: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica?” (CAVALLEIRO, 2017, p. 35). Como as práticas curriculares podem auxiliar na construção de uma imagem positiva de si? Como colaborar para uma sociedade em “[...] que o preconceito racial não opere em nenhum nível das relações intersubjetivas”? (FAZZI, 2012, p. 217).

Marilena Chauí (2013) engloba a ideia de que o racismo torna-se uma violência naturalizada e legitimadora da desigualdade. Essa ideia torna-se tática, por exemplo, quando se pergunta a um grupo de pessoas se elas são racistas. Automaticamente, a grande maioria afirma que não, que não se sujeitaria a reproduzir tal tipo de violência, entretanto, de forma controversa, quando se pergunta a essas mesmas pessoas se admitem a existência do racismo, dirão que sim. Contradição vivenciada por Cavalleiro (1999) que, ao entrevistar as professoras, percebeu que todas assumem a não existência de racismo ou atitudes racistas na instituição, entretanto acusam que situações racistas são advindas das famílias, e identificam o racismo fora da instituição de ensino. Se não há racismo, então, por que acusar a família de apoiar ou de estimular tais relações? E se há racismo, então, onde estão esses racistas? A naturalização, a superfamiliaridade dessas relações racistas (BHABHA, 2013) indica a sua presença como norma, e por isso olhar para si e desmembrar essas transparências torna-se um exercício muito difícil, que exige coragem.

O aguçar do olhar diante das relações violentas de desigualdade significa partir de uma consciência feliz para uma consciência crítica (BORES; CESÍDIO, 2007), exercício que exige do sujeito envolvimento nesta realidade a percepção de que tudo ao seu redor é um processo, e não um fim, é histórico, geográfico, social, político, etc. O currículo aqui compreendido auxilia neste questionamento, este mesmo sendo uma construção, um caminho, e nunca um lugar; é

necessário que dentro dele haja espaços de quebra de silêncio, de posicionamentos contra-hegemônicos.

Os caminhos já trilhados por outros sujeitos auxiliaram e auxiliam também a trilhar para novos passos, a costurar novos filés nos tecidos infantis. Para tanto, antes de passar à seção 4, neste espaço, apresentamos e analisamos duas pesquisas que dialogam diretamente com a nossa proposta. Ambas feitas na região Nordeste, especificamente no estado do Ceará e no estado do Maranhão. São respectivamente uma tese de doutorado (COSTA, M., 2013) e uma dissertação de mestrado (FREITAS, 2016) na área da Educação. Entretanto, é cabível destacar as reflexões apresentadas por Míghian Nunes (2016) em uma pesquisa bibliográfica de estudos sobre crianças negras no Brasil e suas relações com a produção e reprodução do racismo, dialogando também com ideias apresentadas por Dias e Bento (2007).⁸³

As duas também utilizam a mesma metodologia aqui abarcada, pesquisa-ação, mas cada uma com sua especificidade e abordagens diferentes, contemplando também o diálogo entre currículo, educação infantil e educação para as relações étnico-raciais.⁸⁴ A proposta é clara, dialogar entre as pesquisas, apresentando pesquisadores da área e seus resultados, perspectivas e hipóteses futuras. Igualmente, desafiar o leitor e a própria pesquisa a recorrer aos limites da metodologia empregada, sua relação com as infâncias, os desafios e as subjetividades diante do seu desenvolvimento no campo.

Míghian Nunes (2016) compreende que as pesquisas brasileiras nessa perspectiva alcançam três fases,⁸⁵ sendo a primeira delas localizada na década de 1950. Associadas ao surgimento e fortalecimento dos estudos sociológicos no Brasil, procuravam compreender a existência do racismo no ambiente escolar e nas relações entre as crianças e os jovens, por exemplo, os trabalhos de Bicudo (1955) e Ginsberg (1955).⁸⁶ O segundo momento caracteriza-se por Míghian Nunes (2016) como continuação da quebra do silêncio, em caráter de denúncia diante das relações sociais. A autora destaca também que essa denúncia se estende para o silêncio presente na instituição de ensino ante situações racistas e preconceituosas, destacando-

⁸³ Faz-se também referência a Fazzi (2012), que traça uma análise sobre os estudos relacionados com a infância e a perspectiva étnica nos Estados Unidos da América, primordiais para o desenvolvimento posterior de pesquisas no Brasil.

⁸⁴ Para selecioná-las, utilizou-se o recurso Banco de teses da Capes, com a busca pelos termos: Educação Infantil, Currículo e Educação para as relações étnico-raciais. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12 set. 2018.

⁸⁵ Certamente, estudos diante da questão étnica e racial que dialogavam com a infância se faziam timidamente antes destas, como o caso da publicação intitulada *O preconceito nos livros infantis* da Revista Forma em 1954, escrito por Guiomar Ferreira de Matos, citada por Gonçalves e Silva (2000).

⁸⁶ Destaca-se, ainda, o papel ativo do Movimento Negro nessa quebra de silenciamentos racistas e colonizadores. Para mais informações, recomenda-se a leitura de Domingues (2007) e Gonçalves e Silva (2000).

se as pesquisas de Irene Barbosa (1983), Barcelos (1993), Cavalleiro (1999), Fazzi (2012), Figueira (1990), Nilma Gomes (1995), Gonçalves (1985), Gusmão (1993), Ademil Lopes (1994), Iolanda Oliveira (1999), Ana Célia Silva (1988), dentre outros. Destaca-se também a publicação do Cadernos de Pesquisa de novembro de 1987, número 63, intitulado *Raça negra e educação* (ROSEMBERG; PINTO, 1987). Já o terceiro momento, caracteriza-se pela migração dos trabalhos de Sociologia para a área da Educação, principalmente em um viés psicológico, porém o que mais caracteriza essa fase da pesquisa brasileira, no âmbito aqui estudado, é o papel ativo das crianças nessas investigações, sua voz ganha mais destaque, não é mais objeto da pesquisa, mas elas acabam por também serem pesquisadores com investigadores da área, e em “[...] como as pesquisas sobre raça podem colaborar para a compreensão das experiências infantis” (NUNES, M., 2016, p. 410).

Outra marca dessa fase está nas pesquisas feitas fora do ambiente escolar, compreendendo as relações infantis em todos os ambientes de socialização que elas percorrem. Míghian Nunes destaca os trabalhos de Arleandra do Amaral (2013), Bischoff (2013), Damião (2007), Gaudio (2013), Guizzo e Felipe (2011), Santiago (2014), Edmacy Quirina de Souza (2016), Trinidad (2011), dentre tantos outros autores e pesquisadores significativos para a área. Citando aqui também, pesquisas como as feitas por Alexandre (2006) e Stéfani de Aguiar Vieira (2014), que também influenciaram em certa medida nas leituras aqui efetuadas e nos aportes teóricos como os já mencionados. Sendo assim, e pelo caminho que essas pesquisas percorreram, chega-se à ideia de Míghian Nunes:

De todo modo, as pesquisas apresentadas são inovadoras porque apontam não apenas que as crianças negras participam da vida em sociedade, mas que também podem alterar a percepção dos/as adultos/as que estão ao redor delas, questionando as relações intergeracionais e de poder existentes. (NUNES, M., 2016, p. 406).

São pesquisas que auxiliam a questionar a realidade, auxiliam também a dar voz às crianças, não como objetos, mas sujeitos das representações (SILVA, T., 2011), e as crianças negras conseguem assim espaço para essas vozes; escute-as (SANTIAGO, 2015). Para tanto, embarca-se, assim, nessa hidrografia complexa, sobre duas pesquisas já referendadas, com o objetivo de analisar de forma breve suas compreensões, conclusões e limitações. Esse caminho, é interessante destacar, não auxilia apenas o leitor a compreender esse filé de reflexões, uma rede de conexões, mas também a própria pesquisadora que, diante de problemas semelhantes ou diversos, reflete sobre o caminho que se percorreu aparentemente de forma solitária, entretanto acompanhada desses piolhos.

Apresentar-se-á inicialmente a pesquisa realizada por Marcelle Costa (2013), resultante de reflexões de suas pesquisas anteriores. A autora buscou compreender no âmbito da instituição de educação infantil como as práticas curriculares sustentam ou não o racismo institucional. Tal pesquisa focou sua atenção na figura do professor – tendo a ação pedagógica, centralidade na pesquisa, estabelecendo como critério de seleção estarem em uma instituição pública, possuírem algum tipo de formação em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, terem interesse na temática e já a terem desenvolvido em suas práticas cotidianas, obtendo sete adesões de professoras e a participação da equipe gestores, tendo esta efetivada apenas pela presença da coordenadora pedagógica.

Cabe destacar o critério relativo ao interesse das participantes desta pesquisa, todas estabeleceram um acordo ante a participação e a manutenção desse interesse. A questão relativa à temática fora despertada pelo Curso de Formação Africanidades, orientado pela Prefeitura e o desenvolvimento de um Projeto Consciência Negra, fruto dessa formação. Diante desse quesito, Thiollent (2011) posiciona-se compreendendo que os atores principais, sendo estes aqui referidos os professores, são aqueles que fazem e estão efetivamente interessados na ação. Houve também um grande interesse e apoio da pesquisa diante da coordenação pedagógica, o que facilitou em grande escala o seu desenvolvimento.

A reflexão aqui estabelecida põe seu foco nas seções referentes à pesquisa em sua análise, implantação e conclusão. Para tanto, a pesquisa construiu-se por meio de três momentos: exploratório, intervenção e pós-intervenção, frisando-se os espaços de entrevistas coletivas, o contrato colaborativo com a definição do papel de cada sujeito da ação e os 11 encontros que contribuíram no acompanhamento do planejamento, na execução e avaliação das várias edições anuais do Projeto Consciência Negra na instituição.

Aos olhos desta análise, o que mobilizou a pesquisadora foi a tomada de consciência dos participantes do grupo perante as relações raciais, em que todos os encontros suscitavam reflexões que eram guiadas pela pesquisadora sem que houvesse imposição de ideias diante dos problemas. Como exemplo de uma das culminâncias do projeto, havia uma música recomendada por uma professora, entretanto essa professora fora alertada pelo grupo sobre o problema gerado pela música; ou o fato de que as professoras começaram a questionar as falas das outras nos encontros sem que houvesse sequer a intervenção direta da pesquisadora.

[...] o papel do pesquisador é intervir exercitando o estranhamento e inquirindo com o objetivo de que os sujeitos possam explicitar suas concepções e seus modos de significar sua prática, com a oportunidade de (res)significar e (re)definir conceitos a partir da troca e da partilha. (COSTA, M., 2013, p. 55).

Esse estranhamento fora causado diante das questões levantadas pela pesquisadora que inicialmente incomodavam as professoras. Elas compreenderam que a junção entre as discussões vivenciadas no âmbito da pesquisa e o curso de formação as auxiliaram a desconstruir posteriormente pensamentos antes naturalizados. Godoy (1996) identificou também que os profissionais tomaram consciência da questão apenas pelas entrevistas que geraram esse pensamento reflexivo e desnaturalizador. Observou-se, no início, que a Lei n.º 10.639 de 2003 estava sendo ignorada pela instituição de forma geral, e compreendeu que a pesquisa não seria apenas na reflexão acerca do projeto estabelecido, mas nas práticas cotidianas, nas relações crianças e adultos, e crianças com seus pares, as imagens presentes na instituição de ensino (CAVALLEIRO, 1999) dentre outras relações que são estabelecidas de forma geral quando se pensa em um currículo dirigido às relações étnico-raciais.

Umas dessas relações que aparentavam inquietude e estranhamento diante de discursos que ausentavam o racismo na instituição, era o estímulo do protagonismo negro. A ausência desse protagonismo era de diversas formas, porém um exemplo dado pela autora Eliane Cavalleiro, que abrange toda essa relação é o fato de que, em uma das culminâncias do projeto, houve a encenação do livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado (2005), tendo ele, uma protagonista negra, e na encenação em questão, -se uma menina branca para fazer o papel da personagem.

Vários elementos nesse caso pulam aos nossos olhos quanto à não sensibilidade com a questão étnica e racial das professoras diante da justificativa da escalação por compreenderem que a criança escolhida “era mais desenvolta” (COSTA, M., 2013, p. 136), considerando que nenhuma das crianças negras era capaz de interpretar a personagem, que, ao servir de exaltação da beleza das crianças negras, acaba por deslegitimá-las e afirmar a superioridade branca.

Situação também reafirmada por Cavalleiro (1999), que compreende o fato de que muitas práticas pedagógicas ofertam provas que confirmam sua autoimagem negativa e sua baixa autoestima, enquanto as crianças negras recebem comprovação de uma superioridade aparentemente naturalizada. Uma sociedade de controle e manutenção de poder, em que ambos os sujeitos são escravizados por controles, como afirma Bhabha (2013), sendo o negro escravizado por sua inferioridade e o branco escravizado por sua superioridade.

Ainda diante da situação descrita anteriormente, está o posicionamento de uma das professoras, branca, ao achar que, se facilitasse o protagonismo para as crianças negras, estaria retirando-o das crianças brancas. Aparentemente, haveria um processo de exclusão às avessas. Entretanto, tal discurso fora logo desconstruído diante do posicionamento de todas as outras

professoras presentes nesse encontro, reafirmando um pensamento que não se trata de transformar o oprimido em opressor diante dessas relações de poder, mas de se posicionar de forma contra-hegemônica diante de tais relações desiguais, não as fortalecendo, todavia as desconstruindo.

O posicionamento das crianças brancas também foi pouco questionado, mas nesse espaço ganhou uma pequena visibilidade quando se compreendeu que elas sempre obtiveram o papel de protagonismo em todos os meios de comunicação, em todas as representações possíveis de criança, e de outros sujeitos, como o caso das ornamentações da instituição. O papel da população branca é referido diversas vezes na pesquisa, por ser a própria pesquisadora branca e por compreender que poucas análises se debruçam sobre essa relação.⁸⁷

Em contrapartida a essa preocupação diante da manutenção da posição das crianças brancas, havia uma conjunção de receio e desconhecimentos em como contemplar a cultura africana e afro-brasileira no currículo, e nas práticas pedagógicas, como o fato da dificuldade de muitas professoras em colocarem a palavra “negro” como identificação racial, e não como forma pejorativa, como seria o termo mulata entretanto. Nesse sentido, estabeleceu-se como um dos objetivos principais das ações desenvolvidas no projeto a construção de uma identidade positiva sobre negritude.

A experiência retratada é de crescimento progressivo, em processo, cada encontro revelava novas questões, mesmo para aquelas pessoas que se posicionavam como olhares ingênuos; os objetivos traçados pela pesquisa foram alcançados, obtendo ainda a continuidade na instituição, como o convite para que a pesquisadora permanecesse auxiliando no desenvolvimento de ações relativas à questão racial e à percepção de que na última culminância havia uma real continuidade das ações pedagógicas. Não foi uma apresentação feita para aquele momento simplesmente, mas resultado de um processo, um caminho. Diante da pesquisa, Marcelle Costa revela quatro contribuições geradas por esse processo, sendo estas:

- a importância de uma lógica de ação na escola que dê abrigo a ação coletiva - como promotora de uma ação educativa mais crítica e colaborativa, tirando dos ombros da professora a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso da ação;
- a relevância da formação em serviço, com estratégias que alcancem o sensível e que possam apoiar as professoras em seus anseios e dúvidas na prática diária e considerem as educadoras enquanto pessoas inteiras, situadas em suas histórias de vida;
- a convicção de que uma educadora que vivencia e constrói um processo formativo comprometido com a Educação das relações étnico-raciais mesmo em condições adversas, promove uma educação antirracista e ‘faz a diferença’ para a vida das crianças com as quais trabalha;
- a possibilidade das Narrativas multiculturais e

⁸⁷ Sobre essa questão, recomenda-se a leitura de Lia Schucman (2012).

democratização do protagonismo nas ações com as crianças como estratégias antirracistas adequadas à Educação Infantil. (COSTA, M., 2013, p. 199).

É interessante destacar também que, na pesquisa realizada por Cavalleiro (1999), ela seleciona três hipóteses, e duas delas dialogam diretamente com os estudos de Marcelle Costa (2013) quando compreendem que o educador da pré-escola apresenta dificuldades para perceber problemas que estão diretamente ligados a questões étnicas em meio às relações entre as crianças, e a outra hipótese está relacionada ao silêncio do professor – também destacado por Santiago (2015) –, pois o seu silêncio diante das questões étnico-raciais fortalece o desenvolvimento de práticas preconceituosas e racistas e a manutenção de seus efeitos de verdade.

O silêncio, mesmo diante daquilo que aparenta falar sobre a questão étnica, é um ponto relevante nas descrições apresentadas por Marcelle Costa, que comprovam também o sucesso dos encontros na problematização dessa consciência; pois em algumas das culminâncias dos projetos, apresentavam a figura do negro de forma estereotipada, sem nenhuma reflexão acerca dessa exposição diante das crianças negras, ou o emprego de músicas que nada falavam sobre as diferenças raciais. São assim vozes que calam. Diante de tais situações, a pesquisadora usufruiu o que ela caracteriza por técnica do espelho; por meio do uso de registros audiovisuais dessas apresentações, as professoras envolvidas puderam analisar as próprias práticas, e muitas falas apareceram incrédulas diante das ações que antes pareciam terem sido algumas das melhores apresentações do evento em questão.

A ideia inicial da instituição era partir de uma perspectiva de igualdade. Tal relação, como Marcelle Costa afirma, nega completamente a diferença. Isso significa dizer que essa relação de igualdade está atrelada à falácia da democracia racial brasileira, tentando apresentar, ou construir, com as crianças, a ideia de uma convivência harmoniosa entre as diferentes raças, ou seja, as diferenças seriam silenciadas, diante de uma existência cordial entre todos os sujeitos, cristalizando a hierarquia entre eles. A ideia da democracia racial está atrelada à manutenção dessas relações de poder e a uma perspectiva de branqueamento da sociedade, visto que a raça branca teria um caráter universal. Compreendendo assim, que:

[...] o mito da democracia racial inverteu o eixo da questão: transformou a exceção em regra; o particular em universal; casos isolados em generalizações. Aproveitaram-se os raros exemplos de negros e ‘mulatos’ que se projetaram socialmente e os adotaram como modelo do sistema racial. (DOMINGUES, 2003-2004, p. 279).

Fortalecendo, também, a ideia de meritocracia, como fora vislumbrado novamente quando a professora compreendia justa a escalação de uma criança branca para o papel da “menina bonita do laço de fita”. A relação entre igualdade e diferença estendeu-se durante os encontros. Brilhantemente, Marcelle Costa compreende que o caminho está em partir das diferenças, pois o currículo deve produzir diferenças no sentido da valorização das subjetividades das crianças envoltas nas práticas educativas, e quando se fala de igualdade, ela conclui “[...] ‘igualdade para todos’, quando na verdade resguarda que ‘tudo permaneça igual’.” (COSTA, M., 2013, p. 199). Destacando também que os resultados obtidos foram semelhantes àqueles alcançados na pesquisa de Dias (2007):

[...] após a participação nessas formações, elas se tornaram menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, constroem metodologias, interferem na proposta curricular de suas instituições, influenciam na formulação dos projetos pedagógicos, produzem material didático-pedagógico e se sentem fortalecidas para desenvolver atividades de caráter anti-racista junto as crianças pequenas, anunciando algo novo no fio do horizonte. (DIAS, 2007, p. 289-290).

Diante do exposto, diferentemente da pesquisa supracitada, Liliam Freitas (2016), em seu mestrado, foca suas investigações também nas ações pedagógicas privilegiando, todavia, as relações estabelecidas entre as crianças. O destaque dado a seu trabalho está no lócus de pesquisa, onde 85% da população do município é negra, havendo uma forte influência da cultura africana e afro-brasileira, Sendo assim, esperar-se-ia encontrar na instituição de educação infantil investigada práticas pedagógicas que atendessem a essa especificidade.

Antes de adentrar o campo de pesquisa, a autora aborda questionamentos sobre quais seriam as representações presentes nesse universo e em como tais representações são assumidas no cotidiano escolar tendo como objetivo principal de seu trabalho investigativo analisar a especificidade da construção da identidade racial das crianças, tendo em vista o currículo e sua influência nessa construção.

Escolheu-se assim, uma instituição pública, restringindo sua investigação a uma turma de crianças de 5 anos de idade. A escolha pela metodologia de pesquisa-ação ocorreu pelo fato de que, após um período de observação, constatou-se que não havia a presença do negro no espaço escolar, apenas no corpo das crianças, professoras e outros sujeitos que o frequentavam, mas eram invisibilidades em outras instâncias. Não havia, por exemplo, como também identificou-se na pesquisa anterior, ilustrações nas paredes da instituição que indicassem a presença desses corpos marginais. Optando-se, assim, por um plano de transformação, como a

autora o denomina, questionando então qual seria o problema, o motivo de sua ocorrência e como poderia melhorar tal situação.

Para buscar os motivos, Freitas usufruiu a observação da dinâmica curricular, análise dos documentos escolares e entrevista semiestruturada, um grupo focal, com todo o corpo docente, correspondendo a 11 professoras. Nessa entrevista, pôde-se constatar que a instituição trabalha a questão racial apenas em datas comemorativas, como o Dia da Abolição da Escravatura (13 de maio) e Consciência Negra (20 de novembro), o que abarca duas relações aqui anteriormente referidas, o trato da diferença como um *souvenir*, trivializada ou de forma turística (SANTOMÉ, 2011) e a fixação do currículo na educação infantil pautado em datas comemorativas (MAIA, 2011). Destacou-se, também, a responsabilização dos grupos familiares com a construção desse reconhecimento positivo, e o preconceito diante da diferença é gerado nesse núcleo; não teria nada a ver com a instituição, muito menos com as práticas pedagógicas, o que é respaldado também por Cavalleiro (1999).

Ainda em relação à família, houve uma entrevista em forma de grupo focal relatada pela pesquisadora, entretanto ela afirma que o silêncio prevaleceu e, ao questionar sobre a construção da identidade étnica das crianças pertencentes a esses grupos familiares, recebeu o desconhecimento como resposta, além de afirmações de quem haveria de dar tais noções seria a própria pesquisadora, o que faz lembrar uma experiência parecida, vivenciada e retratada por Paulo Freire (1983) em uma viagem ao Chile. Nessa viagem, o autor se encontra com trabalhadores camponeses e, ao perguntar a esse grupo seus saberes, eles respondiam que nada sabiam, pois quem detinha o conhecimento seria o próprio Freire, havendo uma desqualificação dos seus saberes. Entretanto, retomando à pesquisa de Liliam Freitas (2016), levanta-se aqui o questionamento acerca de como a entrevista fora conduzida, que tipo de diálogo fora estabelecido, que palavras foram usadas, dentre tantas outras questões que favoreceriam esse silenciamento das famílias (GODOY, 1996).

Identifica-se, também, retornando à entrevista feita com as professoras, a falta de uma formação continuada na área, falta de significância já que existiram cursos de formação que não foram identificados seus impactos e aprofundamentos. Como na pesquisa anterior, o curso de formação surgiu como o despertar para a questão, mas sem aprofundamento e acompanhamento posterior, parecendo assim existir a necessidade de um aprofundamento contínuo, como indicado por Sobral e Lopes (2011), que, ao refletirem sobre a pesquisa-ação no âmbito curricular, afirmam:

[...] trabalho de formação de professores desenvolvido no cotidiano das escolas, junto às práticas, que possibilite a construção e desconstrução de propostas curriculares, envolvendo inclusive a (re)elaboração de saberes como aqueles aqui desvendados, além da formação de atitudes de autonomia frente às relações de poder e submissão, que ainda predominam no interior das escolas, nos sistemas educacionais. (SOBRAL; LOPES, 2011, p. 637).

Essa realidade contemplaria um tempo especial para o planejamento docente, recursos e materiais disponíveis, principalmente formações continuadas que tivessem continuidade e acompanhamento regular, não em formato de fiscalização, mas de auxílio, de mediador entre os saberes e os fazeres, na busca pelo aperfeiçoamento do trabalho docente cotidiano, assim como a proposta de pesquisa-ação revela em suas entrelinhas.

Identificaram-se, também, falas preconceituosas advindas dos grupos de professoras como a referência a uma criança de ter o cabelo “bem ruinzinho”, ao se referir, também, como na instituição anterior, a uma dramatização do livro *Menina bonita do laço de fita*, entretanto, uma menina negra fez o papel, mas fora referenciada dessa forma pela professora. Essa relação do modo como as professoras e professores identificam as crianças também é analisada por Cavalleiro (1999) ao compreender como as percepções étnicas estavam sendo refinadas pelas falas das professoras.

O currículo na pesquisa de Liliam Freitas recebe maior atenção referente a uma potencialidade como arena de disputas de poder. A autora Cavalleiro (1999) compreende que negociações diante da identidade das crianças, nessa faixa etária em especial, são apresentadas nesse espaço, auxiliando no fortalecimento de uma imagem positiva de si mesmas e de seus pares. Concordando com Eliete Godoy (1996), que compreende o espaço do ensino como a oportunidade para fazer crianças gostarem de si mesmas, e comprova que nessa faixa etária crianças negras demonstram o desejo de possuir identidade diferente da sua, como também é evidenciado por Trinidad (2011), ao compreender que crianças entre 4 e 5 anos constroem sua identidade étnico-racial nos espaços de educação infantil, e os critérios de negociação estão envoltos em suas relações, interações, com sua família, seu grupo religioso, dentre outros; colaboram também para a argumentação de Lucimar Dias (2007) ao privilegiar os modos como as crianças se reconhecem e reconhecem os outros, compreendendo, assim, a identidade racial como socialmente construída.

No início da pesquisa, constatou-se que as crianças presentes na turma investigada, na maioria, não possuíam uma identificação racial concreta, entretanto, carregavam vestígios desta, por exemplo, crianças negras identificando-se com características brancas como o lápis

cor de pele.⁸⁸ Nenhuma criança identificava-se com os personagens negros apresentados a elas. Entretanto, no fim do plano de transformação, a autora conclui que o objetivo da pesquisa fora alcançado. As atividades desenvolveram-se diante do diálogo de uma professora que aceitou elaborar tal plano em sua sala, disponibilizando tempo fora do ambiente da instituição de ensino para tal desenvolvimento em conjunto, tendo essas atividades, o objetivo principal de inserir no currículo referenciais positivos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Após a explanação e pequena análise de ambas as pesquisas, faz-se interessante, para um arremate desse filé, compreender relações que atingem ambos os trabalhos, mas como o título desse segmento anuncia, são mãos diferentes que constituem o mesmo entrelaçar. A primeira questão é relativa à religião de matriz africana, tendo essa questão parecendo em ambos os trabalhos como uma questão sensível e de destaque nas falas das professoras e gestoras. Ao fim da pesquisa realizada por Marcelle Costa (2013), por exemplo, as próprias professoras participantes se posicionaram diante do que destacavam como mais significativo do processo, listando o conhecimento sobre a ancestralidade africana, e o respeito à cultura e à história africana, mas o que proporcionou maior relevância fora o processo vivenciado em perder o preconceito em relação às religiões de matriz africana. Cabe salientar que a instituição tinha uma grande presença de práticas religiosas cristãs, mesmo diante de um sistema escolar laico.

Durante a pesquisa, algumas professoras se negavam a conhecer e compreender elementos da religiosidade afro-brasileira, como se só em pensar nessa possibilidade fossem invadidas por um sentimento ruim. Alexandre e Silva (2015) relatam essa situação de conflito em relação a essa temática, quando em sua pesquisa, na oficina de capoeira, receberam repressão da direção por acharem que se tratava de um culto religioso de matriz africana por conta do som do atabaque. Questiona-se aqui também, de forma leviana, conhecendo-se a laicidade da instituição pedagógica, se realmente se tratava de um culto religioso diante de todas as práticas religiosas cristãs presentes.

Lilium Freitas (2016) também relata a problemática, pois a cidade onde sua pesquisa se passa é conhecida pela religiosidade afro-brasileira, entretanto, tal temática, é completamente excluída do currículo escolar. Dois fatos saltam aos olhos. O primeiro está relativo à laicidade:

⁸⁸ Um tom pastel da cor rosa, associada à cor de pele clara, uma identidade branca. Tal questão é retomada na seção 4.

O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas como é imparcial em matéria de religião. O Estado laico respeita todas as crenças, religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias que consideram a religião fruto da alienação individual e/ou social. Respeita, igualmente, os direitos individuais de liberdade de consciência e de crença, de expressão e de culto. (CUNHA, 2013, p. 927).

A instituição de educação infantil também deveria nesse sentido ser laica. Sabendo-se claramente estar envolta em relações sociais, sua laicidade não significa não levar em consideração as relações religiosas (BRASIL, 2010) – laicidade \neq antireligiosidade – como o modo violento que as religiões de matrizes africanas são tratadas nas instituições.

O outro nó dessa rede de filé está na aproximação, inevitável, com a realidade e contextualidade em que o estado permeado pela pesquisa é constituído. Alagoas apresenta uma dívida histórica que entoa até a atualidade diante de religiosidades de matrizes africanas, pois em 1912, a intitulada quebra de xangô na cidade de Maceió marcou a história alagoana, um ataque incentivado pela milícia armada aos terreiros de Candomblé do município. Por esse motivo, aqui se estabeleceu um fenômeno cultural de ter o Xangô rezado baixo, para não ser vítimas de ataques intolerantes e violentos.⁸⁹ Em meio a essa problemática, é sensível pensar em vivências diversas estimuladas por formações continuadas que provoquem os educadores e os estimulem a pensar criticamente para além de preconceitos e estereótipos racistas.

Um fato que também marcou ambas as pesquisas foram as diversas sensibilizações das professoras diante da questão relacionada com seu pertencimento étnico-racial, assim como Cavalleiro (1999) percebeu a dificuldade das entrevistadas brancas classificarem crianças como negras, e seu desconforto ante isso,⁹⁰ ou a diferença da percepção do problema étnico brasileiro. Essa relação é compreendida quando, por exemplo, muitas ações relativas à questão étnico-racial parte de um interesse particular na questão de uma única professora da instituição, como foi o caso da professora negra colaboradora da pesquisa de Liliam Freitas (2016) que aceitou participar por ter interesse na temática, e por estabelecer uma conexão com suas experiências.

Marcelle Costa (2013) também encontra tal relação quando, em uma das culminâncias registradas, a única apresentação positiva referente à questão da diversidade étnico-racial partiu de uma professora negra, a única efetiva na ocasião, demonstrando aos olhos da autora, o empoderamento dessa educadora. Cabe ainda questionar a razão desse interesse localizado e da

⁸⁹ Para maior aprofundamento sobre a questão da laicidade no ambiente escolar, indica-se a leitura de Almirante (2015). Já para compreender melhor a Quebra de Xangô, recomenda-se Rafael (2012).

⁹⁰ Guarde essa percepção para a leitura da seção de análise na seção 4.4.

não responsabilização da população branca diante do compromisso com a real democracia e justiça social.

A última questão que contribui para o fim desta seção localiza-se no desenvolvimento das pesquisas-ações aqui referidas. Cada uma apresenta um contexto e condições diferentes para sua efetivação. A tese de doutorado, por exemplo, foi desenvolvida em três anos, enquanto a dissertação de mestrado teve seu plano de ações desenvolvido em apenas um mês. Para tanto, cabe refletir sobre o impacto desse tempo. Além do fator tempo, a questão do interesse diante da temática apresenta mais força na primeira pesquisa; mesmo as duas passando por formações anteriores, cabe de forma hipotética pensar que isso se dá pelo apoio da coordenação pedagógica, o que não ocorreu na segunda pesquisa.

A pesquisa de Costa (2013) obteve também a presença de trabalho voluntário de pedagogos para substituírem as educadoras enquanto haviam os encontros, o que não foi uma possibilidade para a segunda pesquisadora, influenciando claramente na qualidade do plano de ações, na variedade reduzida de experiências em que as crianças tiveram contato.

Em relação às crianças, a primeira pesquisa apresenta que não houve acompanhamento mais efetivo diante das práticas pedagógicas cotidianas, parecendo realmente inviável investigar sete grupos de crianças e suas práticas corriqueiras, entretanto, seria interessante, pelo menos, algumas observações de como os planejamentos se efetivavam, especialmente na voz das próprias crianças, como recebiam essas ações e como as avaliavam. Na segunda pesquisa, efetivada por Freitas (2016), há uma preocupação acerca dos discursos infantis, e percebe-se, ao longo das descrições, tais manifestações, porém cabe salientar que o curto prazo de aplicação das ações colabora para um entendimento aligeirado sobre as conclusões ali construídas.

É imperioso apontar a necessidade de um processo formativo em serviço – uma vez que precisa atuar conforme as demandas – que alcance as estruturas identitárias dos educadores de maneira a possibilitar rupturas epistemológicas favoráveis a uma educação etnicorracialmente igualitária. (COSTA, M., 2013, p. 180).

Reafirma-se aqui que são mãos diferentes que traçam caminhos também diversos, são realidades, localidades, financiamentos diferentes, e mesmo assim auxiliam, cada um em sua medida, a compreender a pesquisa-ação e as pesquisas que investigam as práticas curriculares, as infâncias e a educação nas relações étnico-raciais. Assim, os caminhos desta pesquisa seguem para passos mais solitários, nem tanto no campo de pesquisa e das análises das vivências nesse processo tão rico quanto a potencialidade infantil.

3.2 Políticas curriculares entrelaçadas por redes de diferenças: um olhar para as orientações curriculares do município de Maceió

Nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos; nas práticas no cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas.

(Alice Casimiro Lopes, 2004)

Políticas curriculares muitas vezes são lidas como reformas educacionais,⁹¹ por possuírem um peso gigantesco como referência para o desenvolvimento de ações nas escolas (LOPES, A. C., 2004). Anteriormente, observou-se o impacto do currículo e das práticas curriculares; decerto, as políticas curriculares não podem ser ignoradas, notadamente as orientações curriculares do município em que a pesquisa fora desenvolvida. É relevante destacar a escolha desse documento em especial, já que ele cita o Centro de Educação Infantil, palco deste estudo, como um referencial, servindo assim para análises posteriores das práticas curriculares observadas e desenvolvidas, como será visto nesta seção. Também por propiciar, assim, a aproximação do currículo oficial e do currículo na prática.

Esse olhar está ligado ao trato das diferenças, em especial, as diferenças raciais e étnicas (diante de suas especificidades). Não caberá nesta parte do texto aproximar as especificidades das práticas curriculares observadas, mas é relevante antecipar que se aproximar de documentos que orientam a prática pedagógica auxilia a compreender as normatizações que percorrem o sistema escolar; ou seja:

Observa-se que, desde a LDBEN (1996) até os dias atuais, há uma quantidade significativa de documentos publicados pelo MEC que tratam da educação infantil. Esses documentos, em nossa perspectiva, também produzem o currículo, pois tratam de orientar as formas de organização física, estrutural, pedagógica ou profissional de toda a educação infantil. O currículo, em uma perspectiva mais ampla, resulta do efeito dessas orientações, e, ao propormos uma análise sobre os conceitos de raça e infância, estamos compreendendo que esses conceitos inftem, impactam e produzem as práticas. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 204).

⁹¹ Cabe salientar o posicionamento breve da pesquisadora em relação ao desenvolvimento e aplicação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica. Esse reducionismo no momento em que se vive e quem seleciona os saberes ditos como oficiais demonstra o desmonte da educação pública, a violência com que a diferença e a diversidade são tratadas e, assim como Apple (2002), percebe-se que uma política educacional que aparenta ser fácil, rápida e barata está fadada ao fracasso. O que e quem torna um conhecimento legítimo? A BNCC representa, na conjuntura recorrente de mordanças, mais uma camisa de força para educadores e crianças.

Muitos documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação circulam no ambiente escolar, e são de fácil acesso (ou deveriam ser) para todos os professores. Pensar e analisar com atenção cada um deles no tocante às relações étnico-raciais poderia ser compreendida como essencial ao objetivo deste trabalho e também no desenvolvimento de práticas cotidianas. Andrea Moruzzi e Anete Abramowicz (2015) analisam alguns desses documentos, estabelecendo como critério de seleção aqueles que abordassem de forma mais ampla a educação infantil, seu currículo e as relações étnico-raciais, jorirando quatro materiais para análise – os *Parâmetros nacionais de qualidade em educação infantil* (BRASIL, 2006a), a *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças até os 6 anos à educação* (BRASIL, 2006b), as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2010), e o *Documento final da Conferência Nacional de Educação* (CONAE, 2010). As autoras compreenderam que a diferença e a diversidade são utilizadas como sinônimos, e as diferenças ora são naturalizadas no sentido de suas existências harmoniosas, ora devem ser superadas e combatidas. Destacam, ainda, que a primeira perspectiva é muito utilizada por organismos internacionais, para apaziguar ou negar as tensões do grande fosso de desigualdades em que o Brasil se situa.

Em análises posteriores feitas no Trabalho de Conclusão de Curso que aqui se toma continuidade, percebeu-se na análise de documentos – como *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* (BRASIL, 2004),⁹² *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b), *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2010), *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012a), e o *Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do estado de Alagoas: ensino religioso* (ALAGOAS, 2014) – que há pouco aprofundamento, em todos esses documentos, sobre as questões de desigualdade social e lutas contra a opressão social, em nível do macrosistema que respalda todos os outros setores sociais.

Um documento específico desenvolvido pelo MEC e com o auxílio de vários pesquisadores de diversas áreas foi o livro *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade*, existindo nele várias orientações, tanto na organização dos espaços como no planejamento de atividades que possam auxiliar os professores. Esse material de consulta e estudo compreende muitos outros documentos legais, e reafirma a necessidade de atitudes que

⁹² Sobre esse documento, indicamos a leitura de Santiago (2013).

lutem contra o racismo, percebendo a urgência de se considerar “[...] o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade” (SILVA JÚNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 13).

Porém, esse documento percebe a diferença apenas em uma perspectiva fenotípica, de características físicas, e como foi destacado anteriormente, essa pluralidade de diferenças e diversidades vai além de uma questão biológica (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015). O documento não se posiciona diante da perspectiva da diferença, mas considera as relações culturais dos grupos em que as crianças estão inseridas e suas especificidades, como as datas comemorativas de cada localidade.

Observou-se, em todos esses documentos, a falta de aprofundamento nas discussões que os autores citados no decorrer desta seção mencionaram, mas isso não quer dizer que não existam materiais que possam fornecer mais discussões, como é o caso do documento *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (BENTO, 2012a). Não se deslegitima nesse espaço o caminho percorrido para o desenvolvimento de cada um desses documentos, fruto de estudos e debates, destacando, por exemplo, o papel ativo da criança nas instituições de educação infantil e também sua centralidade; mas essas são infâncias reais, que devem ser mencionadas e nunca romantizadas. Talvez considerá-las vá além de sua menção, e mesmo que haja por força de lei a obrigatoriedade do ensino nas/das relações étnico-raciais,⁹³ as práticas curriculares possam estar a quem atender tal demanda se não houver mudanças em todos os aspectos, micro, meso, exo e macrossistêmicos (HADDAD, 1997).

Já em relação às Orientações Curriculares do município em questão, no tocante às relações raciais e às concepções de criança e infância aqui já traçadas, buscou-se abarcar de que sujeito se fala e de que concepções se compõem, destacando de que modo auxilia a prática pedagógica dos professores de educação infantil para uma educação nas/das relações étnico-raciais. A primeira questão que se quer levar em consideração é sobre quem fala, quais as vozes que circulam nesse documento.⁹⁴ Para tanto, ocupou-se de um tempo de análise de sua ficha técnica, em especial referente à composição de alguns grupos de trabalho e dos especialistas

⁹³ “Ao abordamos a expressão ‘educação para e nas relações étnico-raciais’, enfatizamos uma lógica temporal da concomitância, ou seja, nos educamos para um determinado fim; no presente caso, para as relações étnico-raciais. Mas tal processo educativo ocorre durante tais relações, ou seja, o material didático são as relações étnico-raciais e as metodologias se desenvolvem para a reorganização positiva de tais relações.” (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 48).

⁹⁴ Essa análise tem base na consulta pública dos currículos acadêmicos existentes na Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 19 jul. 2018, e em uma pesquisa mais ampla, feita algumas vezes por falta desse dado inicial sobre publicações, ou entre outras produções.

consultados. No grupo de equipe técnica do Departamento de Educação Infantil, constatou-se que nenhum dos seus 12 componentes tem alguma produção no campo das relações étnico-raciais, bem como nenhuma formação relativa a essa temática. Ao ver desta produção, o dado que chama mais a atenção e desperta curiosidade está na composição do grupo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Diversidade Étnico-Racial de Alagoas (Neder/AL). Com dois sujeitos participantes, constatou-se que apenas um deles possuía currículo na plataforma investigada, entretanto com sua última atualização feita em uma década passada. Apenas um deles possuía uma publicação na área de discussão, sendo essa uma monografia de Especialização em Educação do Campo referente à utilização da literatura no combate ao racismo.

Questiona-se como um grupo de estudos não possui publicações ao menos anuais para consulta pública e estudos constantes; questiona-se quem são essas vozes. Mesmo sabendo que referenciais teóricos não são suficientes, isso não significa dizer que sua falta seja aceitável e normativa. Observou-se aqui, no início deste escrito, que sem teoria não há emancipação, então em que medida colabora para a construção dessas orientações um grupo de estudos que não se mantém em discussões constantes, teóricas e práticas? Não existem no estado pesquisadores atuantes nesta área dispostos a colaborar? Não seria prudente negar ou afirmar com convicção essa indagação, mas cabe salientar que pesquisas no campo da educação infantil no tocante à educação étnico-racial são produzidas no estado. O espaço para tal aprofundamento não permite mais reflexões, mas encarecidamente se podem esclarecimentos em outras pesquisas sobre a que mãos se fazem as políticas curriculares municipais, estaduais e nacionais.

Em relação aos especialistas em Educação Infantil consultados para a discussão, no total de oito, nenhum deles possui formação específica na temática étnico-racial, nenhum deles produziu ou colaborou para a discussão referente a essa temática. Notou-se que apenas um participou de uma banca que trazia em seu bojo esta discussão e outro participou de um único evento referente à temática de igualdade racial. Não se busca, de forma alguma, condenar ou menosprezar as pesquisas excepcionais desses especialistas consultados, porém cabe refletir o motivo de não se ter feito a consulta também com pesquisadores que discutem a relação de educação étnico-racial e educação infantil. Em um município que, segundo dados do IBGE,⁹⁵ tem na maioria crianças até 4 anos negras (pardas e pretas), é incompreensível não se dedicar uma atenção especial à Educação nas/das relações étnico-raciais, que respeitem as Leis Federais

⁹⁵ Esses dados citados podem ser encontrados em uma pesquisa feita na plataforma do IBGE, em seu censo demográfico. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>. Acesso em: 18 jul. 2018. Usaram-se os filtros de município, idade e cor ou raça para se chegar a tais resultados.

n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e a Lei Estadual n.º 6.814/2007, o Parecer n.º 639/2010 e Resolução n.º 82/2010 CEE/AL. Essa atenção direta às orientações está refletida em seu peso nas instituições como se pode observar. Tais documentos guiam as práticas curriculares, e se em seu bojo não traz clara a discussão das relações étnico-raciais, o que se espera dessas práticas curriculares?

O material divide-se em três partes, sendo a primeira um panorama histórico das concepções de educação infantil, infância e criança, permitindo que se situe em um movimento de conjunturas de lutas e conquistas, contradições e composições sociais. A ideia de analisar novas e antigas premissas permite abandonar a ideia de um passado a ser superado, de ideias antiquadas como não promotoras de sucesso no mundo contemporâneo. Isso é quebrado no fato de analisar os pioneiros da educação infantil no Brasil e suas compreensões pondo a criança no centro da atividade pedagógica, a importância do contato com a natureza, de diferentes crianças em grupos plurais, entre outras questões.

Destaca ainda alguns documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança, dando ênfase aos quatro princípios que esse documento menciona, e um desses aqui merece destaque. Em relação à não discriminação, a Convenção afirma: “Todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção. O Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos.” (UNICEF, 1990, p. 6). Por exemplo, a coexistência de diálogos positivos (não apenas harmoniosos), curiosos e receptivos de diferentes etnias, raças ou religiões. Refletindo também no trato com a igualdade no acesso ao atendimento infantil e na vivência de diferenças culturais. Porém, nota-se que não há mais aprofundamentos dessa perspectiva, existindo uma grande preocupação com a proteção da vida dessa criança, de seu crescimento saudável em um ambiente acolhedor, preocupação essa com os grandes índices de mortalidade infantil.

Existem dois pontos que precisam ser destacados. O primeiro deles está ligado a um passado assistencialista, e o documento parece superar dialogando entre cuidado e educação. Entretanto, chegando assim ao segundo apontamento, aqui já discutido, que se faz em torno da criança pobre, pois mesmo sendo uma preocupação legítima, diante de situações como desmaios em sala de aula por fome, seria inviável reduzir a preocupação apenas ao combate à pobreza, pois o racismo e o machismo também matam cotidianamente. Nesse sentido existe a discussão acerca dessas questões no documento em questão, mas sem muito aprofundamento.

A segunda parte do material aborda as questões curriculares com mais afinco e traz em seu bojo a referência principal, o modelo HIGH/SCOPE. Uma abordagem norte-americana, que

é bastante relevante ao compor uma discussão para as questões étnico-raciais nas infâncias, pois compreende a criança em seu desenvolvimento humano complexo, em sua completude, não há um foco na hipótese de privação cultural. Isso quer dizer que não se trata de ignorar questões raciais na composição das identidades infantis, mas entender suas necessidades de maneira não reducionista. Nota-se uma preocupação no fortalecimento de uma consciência de si positiva que acompanha todo o planejamento e práticas cotidianas, como demonstrado mais adiante.

Nas três áreas de conteúdos e métodos (Natureza, Cultura e Sociedade), refletem as ideias aqui relacionadas no sentido de uma criança sujeito histórico e social, que convive com uma pluralidade cultural complexa e necessita estar em contato com ela, e que não fica alheia à sociedade em que se insere. Uma criança negra não está isenta de sentir o racismo em sua carne, mesmo com o empenho familiar em protegê-la. Esconder essas situações ou romantizá-las é ignorar o potencial dessas crianças. “As crianças estão o tempo todo atribuindo significados às coisas e acontecimentos, tentando entender o mundo e a sua própria existência.” (MACEIÓ, 2015, p. 104). O brincar, o conviver, conversar, apreciar-se esteticamente, expressar suas emoções, todos esses aspectos estão convivendo com um desenvolvimento também psicológico, em uma relação com ideologias, culturas e compreensões de mundo que não podem ser ignoradas.

O currículo nessa perspectiva é visto de forma ampliada, utilizando-se a figura de um leque⁹⁶ para uma analogia dessa amplitude, que atinge a organização do espaço, tempo, relações entre adultos e crianças, avaliações documentais, relação família-comunidade e transição para o ensino fundamental – seu fechamento está ligado a apenas um direcionamento conteudista e vazio, sua ampliação percebe a criança como o centro da instituição, seus anseios, curiosidades, suas potencialidades. Essa potência é citada em diversos momentos e dialoga especialmente com o que aqui já fora referido em outros momentos. Não há um cerceamento dessas infâncias, mas o estímulo a suas potencialidades e possibilidades, não se pensa em um tempo homogêneo, em atividades também homogêneas, pois sendo a criança o centro do currículo, apoiada nas interações e brincadeiras, e tendo como mote estrutural os aspectos éticos, estéticos e políticos, a heterogeneidade é uma regra, e não a exceção.

⁹⁶ A figura utilizada (MACEIÓ, 2015) para ilustrar as ideias propostas nas orientações é bastante relevante ao se pensar em um currículo ampliado. “A figura é a de um leque sustentado por uma imagem de criança rica e potente, apoiada nos princípios éticos, políticos e estéticos, cuja cabeça é um sol iluminando todos os demais componentes do currículo ampliado. No centro, estão os dois eixos da proposta pedagógica: as interações e a brincadeira, que se expandem com os campos de experiência e abrigam as demais dimensões do currículo: o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação, a relação família-comunidade e a transição para o ensino fundamental.” (MACEIÓ, 2015, p. 96).

Um dos tópicos que aqui merecem ser analisados, com maior atenção, de acordo com a temática proposta, é o do *Conhecimento e valorização da diversidade cultural das famílias e comunidades*, essa relação já retratada em outros documentos legais e ao longo do texto expressa um trato com a diversidade de não repressão ou tentativas de apaziguamento e silenciamento da diferença, mas busca percebê-la no chão da escola, abrir espaços de diálogo para as vozes das crianças e sua família. Não há negação dessa diferença, o que por muito tempo perpetuou na escola brasileira em

[...] uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 214).

Tratamento esse também combatido por Gomes (2007) quando identifica como eixos norteadores da ação e das práticas pedagógicas o rompimento com a neutralidade no interior das escolas. A escola necessita ouvir as crianças e sua família ao pensar nas suas atividades, e nas próprias identidades como instituição de atendimento a essas infâncias (HADDAD, 2016), e as famílias precisam estar inseridas nesses ambientes de forma confortável e não violenta.

O que se destaca aqui – e entra em consonância com o objetivo do texto – é perceber o trato que as orientações curriculares dão à diferença e à diversidade, e em como podem orientar os professores em seus estudos individuais e coletivos para consultas, discussões e melhoramento de suas práticas e ações cotidianas. Sendo assim, há um investimento em entender a criança como sujeito ativo e de direitos, que está inserido em relações sociais, históricas políticas e culturais, influenciando e agindo sobre o meio. Não há menções diretas sobre o fortalecimento da identidade racial da criança, mas está presente em boa parte do texto como algo intrínseco ao desenvolvimento humano da criança em suas diversas formas de viver a infância, um respeito e compreensão à construção de sua identidade pessoal e coletiva.

Destacando que o texto percebe que esse fortalecimento positivo da construção de si ocorre durante todo o tempo dentro e fora das instituições escolares, e é necessário se pensar em ações cotidianas que promovam essa construção e o fortalecimento dessas identidades positivas de si mesmos, bem como de sua família, de sua comunidade, do modo como vivem, de suas manifestações culturais, de suas brincadeiras, de seus brinquedos; ou seja, existe uma preocupação em não reproduzir o que Santomé (2011) chama de Currículo Turístico, que passeia pela pluralidade cultural trazida pelas crianças como quem visita um museu, ou lê um catálogo. Isso significa dizer que, por exemplo:

A educação estética, assim como a educação das relações étnico-raciais, não acontece em dias marcados, em uma lição, em uma atividade. É uma tarefa cotidiana e contínua, envolvendo todos os aspectos organizacionais: tempos, espaços (e, neles, a decoração), atividades, materiais, brinquedos. (MACEIÓ, 2015, p. 113).

Servindo assim, ao ver desta análise, de grande auxílio para o professor da Educação Infantil, nortear-se ou se sulear em busca de práticas curriculares descolonizadas, percebendo-as crianças em sua complexidade, não como um barro fresco a ser moldado ou um pré-adulto a ser preparado. São suas especificidades, cotidianamente pensadas, que dão sabor e cor a essa etapa tão importante da educação básica. É essa ecologia dos saberes (HADDAD, 1997) que em interconexões auxilia o professor a compreender em que lugar ele se insere, com que crianças convive, com que famílias dialoga, em que comunidade contribui, que mundo descoloniza e desbrava corajosamente.

A terceira parte do texto é dedicada a traçar um caminho mais próximo dos avanços e das discussões no campo da educação infantil no município. Destaca a busca pela ampliação do atendimento à infância e da preocupação com a qualidade desse serviço, bem como a relação entre a universidade e as instituições de ensino, com as experiências de estágio supervisionado e os debates fruto desse diálogo. O estágio supervisionado é um grande trunfo para que novas conversas e temáticas venham à tona, que, diante de olhos desatentos, podem passar despercebidas ou naturalizadas. Destaca as parcerias como a do Instituto C&A com o projeto Paralápraca.⁹⁷ A formação continuada de professores e sua importância também ganha destaque, não só dos professores, mas de toda a equipe pedagógica; igualmente fomenta a discussão sobre a importância do brincar e o fortalecimento dela nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede.

A compreensão da criança como sujeito ativo, aqui repetidamente mencionada, está explícita nas orientações curriculares analisadas, crianças participantes da dinâmica social presente em seu entorno, do mesmo modo que interfere nessa renda social. Tal pensamento pode ser facilmente significado quando o documento traz os avanços nos estudos sobre crianças

⁹⁷ Não é discussão central desta dissertação as relações entre público e privado na educação básica, entretanto não é cabível passar despercebido, esquecer essa casa de costura. Tal relação fomenta uma dependência do setor público, exemplificando ou tomando como verdade uma incapacidade deste, renegando a outros setores a responsabilidade para o financiamento da educação infantil por exemplo. O projeto citado tem grande relevância nos CMEI da rede municipal, seus livros infantis abordam a questão étnico-racial com primor e sabedoria, porém isso não significa dizer que o município é incapaz de selecionar livros tão bons quanto de desenvolver projetos com custeio próprio que abarquem a educação nas/das relações étnico-raciais por meio da literatura infantil. Essa é apenas uma pequena reflexão para uma temática tão complexa. Para se compreender um pouco mais, é recomendada a leitura inicial de Anjos e Cruz (2017).

e infâncias, estudos esses que auxiliam os professores no melhoramento de suas práticas cotidianas ao depararem com conceitos que os fazem repensar em si mesmos.

Outra coisa que merece destaque é a percepção de que a composição familiar mudou, de que não há como se pensar em uma identidade própria para a educação infantil e se esquecer das novas composições que adentram esses ambientes educativos. Esses dois microssistemas dialogando perante o mesossistema, com concepções tão diversas e situações sociais talvez não tão diferentes, encontram no diálogo a chance de, em um movimento compartilhado de experiências e expectativas, um desenvolvimento infantil saudável e positivo. São diferentes modos de ser criança, de ser mãe e pai, de viver contemporaneamente.

Para finalizar esta seção, é interessante apresentar três visões reducionistas de Infância e suas consequências no currículo apresentadas por Arroyo (2013). A primeira delas é a de pensá-los apenas como alunos, perdem seu nome, a identidade, como se antes de adentrarem os portões da escola não fossem ninguém, nega-se a eles quem realmente são, crianças, negras, brancas, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, camponesas, imigrantes, refugiadas, não mais. A segunda consequência é reduzir suas capacidades de treinamento para o letramento e o numeramento, o pré-vestibular para o ensino fundamental. Aqui entra em discussão sobre o que seria conhecimento válido, de que inteligência se fala, o conhecimento apenas como mercadoria, e todas as possibilidades de descoberta e aprendizado das infâncias são podados e silenciados até quando não mais existam.

Por fim, o terceiro perigo e sua consequência é reduzir o direito à educação como um processo de aprovação ou reprovação, de qualificação ou desqualificação, de treinamento de mentalidades incapazes de aprender; elimina-se a pluralidade de acontecimentos na educação infantil, reafirma-se a ausência de identidade própria da instituição, com consequências danosas a todos os sujeitos desse processo (HADDAD, 2016).

Assim, deposita-se aqui a esperança “esperançosa” (FREIRE, 1992) de uma educação que não perceba as diferenças como relações harmoniosas, e muito menos como algo a ser superado, mas sim como uma menção cotidiana em cada prática pedagógica que vise ao respeito às diversidades, em especial, as diferenças étnicas e raciais, bem como de gênero, sexualidade, de família, de juventude, de infância, de modos de viver e compartilhar; que viabilizem propostas demonstradas nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004), nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica* (BRASIL, 2012b), nas *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*:

diversidade e inclusão (BRASIL, 2013), nas *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo* (BRASIL, 2002), nas *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001), dentre tantos outros documentos que merecem ser mencionados e lidos por todos os professores independentemente, muitas vezes, de seu campo de atuação; que atinjam as metas traçadas no Plano Municipal de Educação, para o trato com a Educação Infantil em especial, a implementação de uma política de reconhecimento e valorização da pluralidade étnico-racial no município, no estado e no país.

4 O CAMPO DE PESQUISA E O SILÊNCIO: A APARENTE HARMONIA EM UM MAR REVOLTO

Por isso repetimos que esta mudança de percepção não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma.

(Paulo Freire, 1983)

Nesta seção, em que não pretendemos responder a todas as perguntas, piolhos que conduziram o caminho até aqui percorrido em uma jangada forte. Pretendemos, decerto, demonstrar o bordado rico que se formou em cada traçado da pesquisa, em suas surpreendentes marés revoltas em uma aparente calmaria, e antes mesmo de seu início, já gerava questionamentos próprios, pois como bem colocada a epígrafe acima, em meio a essas marés, emergiam questionamentos críticos sobre o que se via, ouvia-se, sentia-se e vivia.

Ao longo desta pesquisa, vários autores e suas perguntas teóricas auxiliaram no entender do leitor e da pesquisadora, mas é cabível agora apresentar as perguntas que a própria pesquisa fez provocar, que a elas se buscou compreensões, e não respostas. Dentre os questionamentos que iniciaram a entrada no campo, estão: Como são as práticas curriculares da/na Educação Infantil? Há uma relação de controle ou de negociação? Violência ou conflito? (GALVÃO, 2004). A percepção étnica e/ou racial é levada em consideração na Educação Infantil? Existe então algum tipo de preocupação com a questão étnico-racial nesta etapa? De forma mais ampla, é dada importância às crianças e suas singularidades? Como seria possível garantir a percepção étnica e/ou racial das crianças de maneira positiva? Como seria, assim, possível garantir o trato com a questão étnica e/ou racial nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)?

Perpassando a importância de um pertencimento étnico positivo e sua relação diante de práticas curriculares descolonizadas, e em especial um currículo pós-crítico e interculturalista que alcance uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil e suas especificidades nas seções anteriores, esta aqui reserva espaço para o campo de pesquisa que é único e limitado, que é complexo, histórica e geograficamente localizado, por isso e por outros, não poderia responder a todas essas perguntas, entretanto conseguiu-se chegar perto da problemática principal da pesquisa que aqui se inscreve no tempo e no espaço, em meio a esta questão De que forma as práticas curriculares vivenciadas com o uso da literatura infantil por

professoras e crianças da educação infantil colaboram para a construção e o fortalecimento da identidade étnico-racial positiva das crianças?

Essa problemática, de forma geral, impulsionou a chegada a um campo de pesquisa, que fora inicialmente escolhido por ser citado nas Orientações Curriculares municipais, não por seu trabalho na questão que esta pesquisa aborda, e sim por atender à ideia de currículo que o documento carrega e aqui dialoga. O olhar curioso que adentrou a instituição ainda em recesso encontrou um lugar então silencioso, não só em suas vozes, como também em sua estrutura, sua ornamentação; era quieto demais. Em conversa com a direção da instituição sobre a possibilidade de ali desenvolver a pesquisa, surpresa e inquietação se instauraram ao ser mencionado que, mesmo recebendo um bom volume de pesquisadores e formações continuadas, nunca se tratou especificamente da questão étnico-racial. Por isso, esta pesquisa seria muito bem-vinda. Uma surpresa não muito surpreendente, com o perdão da redundância, visto que muitas pesquisas comprovam essa ausência,⁹⁸ e uma inquietude intrigante que consumiu a decisão de permanecer ou não neste lócus investigativo.

Ora, parecia então que seria mais prudente como pesquisadora permanecer mesmo sabendo que a ausência seria encontrada, o que aparentemente responderia às questões mencionadas, entretanto a ausência grita muito alto. Por outro lado, havia um posicionamento também ético, sim, pois a pesquisadora ou pesquisador, não busca uma realidade perfeitamente investigável, o campo ideal, abarca-se uma realidade complexa, um recorte. Como eticamente abandonar esta primeira escolha sabendo que iria perpetuar a ausência de qualquer tipo de discussão diante da educação para e nas relações étnico-raciais? Confessa-se ter passado por um momento de turbulência na decisão em permanecer ou não na instituição, o que durante boa parte da pesquisa parecia não ter sido a melhor escolha, mas comprovou ter sido acertada até o fim do processo.

Esta parte do texto é dedicada a esclarecer a escolha metodológica que se deu diante do desenvolvimento da pesquisa, e não especificamente anterior a ela. Não nos parece trivial

⁹⁸ É conciso destacar que existem não apenas ausências, mas também resistências e redes de fortalecimento. Muito se avançou desde a produção acadêmica acerca da relação entre Educação Infantil e Educação para e nas relações étnico-raciais, até práticas curriculares cotidianas, projetos pedagógicos afrocentrados, como é o caso do projeto AFROINFÂNCIA da educadora Caroline de Jesus ou o projeto AFROBETIZAÇÃO disseminado no Rio de Janeiro pela psicóloga Vanessa Andrade, que tem como início o Projeto Adeola Princesas e Guerreiras de Denise Teófilo e Raísa Carvalho (AMARAL, R., 2018). O que cabe aqui questionar é que ainda são situações localizadas, que surgiram de iniciativas individuais, e em sua maioria surgiram por uma sensibilização advinda de experiências negativas próprias com suas autoimagens negras e a luta pela superação destas. Para mais informações sobre AFROINFÂNCIA, consultar: <https://www.instagram.com/afroinfancia/>. Acesso em: 6 nov. 2018. Em relação ao projeto de Vanessa Andrade, ler em: <https://www.instagram.com/afroinfancia/>. Acesso em: 19 dez. 2018.

apresentar a justificativa por essa escolha, pois seria nela encontrados vestígios que falam muito sobre o objeto de pesquisa, que são as práticas curriculares. Tal justificativa fora escolhida aqui para ser apresentada em meio à especificação do campo, com sua rotina, sua organização espacial e temporal, funcionando assim como uma prévia que apresenta ao leitor semelhante sensação que a pesquisadora, que aqui escreve, experimentou.

A observação participante, como já mencionado na introdução, fora escolhida em meio à pesquisa qualitativa, como o método mais adequado para coleta de dados, esperando que, por meio dela, se observassem *reflexões metodológicas* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que auxiliariam a traçar a metodologia mais adequada para o campo de pesquisa. Minayo (2016) enxerga na observação participante uma parte essencial da pesquisa qualitativa, ainda a definindo como um processo pelo qual o pesquisador posiciona-se como observador de uma determinada realidade social com uma finalidade investigativa.

Faz-se compreensível destacar e especificar o tipo de participação de que estamos falando. Lüdke e André (1986) apresentam quatro tipos, sendo estes: o participante total, participante como observador, observador como participante e observador total. Diante do que fora vivenciado na pesquisa, um observador como participante é o que mais se assemelha, pois, desde o primeiro momento em campo, o objetivo da pesquisa fora explanado com nitidez, tanto em conversas formais e informais quanto na entrega de matérias para leitura, dentre eles o projeto de pesquisa que antecipou a ida ao campo. Nesse tipo de participação há, decerto, uma abertura maior das relações sociais, é permitido ainda acesso a determinados documentos ou a participação desse observador em outros lugares em que essas relações se fazem presentes.

No início da pesquisa, há de se confessar novamente que a inexperiência em alguma pesquisa semelhante pela pesquisadora a fez crer, de certo modo, que uma participação como observador total em uma instituição de educação infantil se fazia possível e viável, parecendo a olhos ingênuos a única opção que mais legitimaria a pesquisa científica como resquício de um positivismo metodológico. Entretanto, no vai e vem do fiar e do entrelaçar dos caminhos, em meio a angústias como pesquisadora, palavras como a de Lüdke e André (1986) ao compreenderem a flexibilidade dessa observação, e muitas vezes se começa a pesquisa como um mero espectador, e quando se dá conta, gradativamente, está-se envolvendo na realidade em que se inseriu. Trazendo aqui, um pequeno exemplo registrado no diário de campo durante a observação participante.

No refeitório, ao terminar o almoço, M., de dois anos, bate devagar em suas costas indicando algo para mim. Inicialmente não entendi o porquê do pedido, então sua professora chega perto dela para levá-la até a sala do sono; assim de prontidão, M. diz em minha direção ‘ela vai me balançar’, pegando minha mão e indo em direção à sala do sono. Durante o pequeno caminho guiado por ela, mostra-me sua sala de referência e indica onde é a sala do sono. Ao chegar ao local, com vários colchões espalhados e cobertos por mantas, outras crianças são ninadas. Sento no chão e M. se deita ao meu lado pedindo novamente para que eu a balance. Eu nino M. enquanto outros pequeninos vão chegando para a então hora do sono. MI., irmão mais novo de H. (pertencente à sala na qual se passa a pesquisa), entra na sala do sono e vai em minha direção, deita-se perto de mim e então faço carinho em seus cabelos até que dormisse. (Diário de campo, 22 de março de 2018).

Durante e depois daquele momento, fora percebido que seria impossível permanecer inerente às situações que cercavam o desenrolar da pesquisa, e rigidez e neutralidade não se alinhavam aos objetivos desta. Não havia como planejar tal situação que fora levada a conhecer a sala do sono em sua real rotina, guiada não pelos anseios da pesquisadora, e sim pelo pedido de uma das crianças; mesmo não estando na sala de referência em que tecnicamente deveria estar a observar, a conjuntura levou a estar presente e analisar a situação com um olhar investigativo. Como poderia a pesquisadora negar o pedido de M.? Nesse sentido, durante toda a pesquisa, tal método, como assim é observado pelos autores até aqui mencionados, demonstrou ser o mais adequado, e certamente a mais complexa imersão, havendo sempre uma oscilação no grau de participação.

Outro ponto interessante que se faz necessário mencionar é em que medida torna-se explícito o papel do pesquisador e o propósito da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); como já visto, sempre houve total esclarecimento do que se iria investigar e de que forma tal investigação iria ocorrer, diante dos percalços do processo investigativo e de suas alterações. Estas últimas também foram explicitadas e discutidas com os sujeitos envolvidos, bem como o compromisso da pesquisadora com o grupo (MINAYO, 2016). Entretanto, é conveniente explicitar que o papel como pesquisadora fora muitas vezes questionado ou confundido com o de estagiária (em sua rotatividade frequente na instituição).

O papel de pesquisadora entre os adultos ora era confundido com a identidade da estagiária, assim como explicita Moraes (2012) em sua pesquisa, ora como auxiliar de sala na colaboração com as ações da educadora. O pesquisador supracitado identificou que certas vezes o grupo de educadoras e a coordenação o assemelhavam à figura do estagiário em um processo de vir a ser, de aprender a se tornar um educador e também pesquisador; outras vezes, assim como se fazia com estagiários, colocava-o no papel de supervisão das crianças na ausência temporária das educadoras. Assim, no campo de pesquisa, bem como ocorrido na pesquisa de

Monteiro (2014), percebia-se a pesquisadora como estagiária, questionada diversas vezes sobre tal função. Parecendo correspondente pensar, assim como o fez a autora supracitada, na oscilação nos graus de participação que geraram de início um desconforto com a presença desta e seu caderno de anotações, e com o passar do tempo, transformou-se em uma parceria rica em afetos e uma abertura maior na investigação diante de maior confiança, como na pesquisa supracitada.

Um parêntese salta aos olhos, que é a presença do diário de campo, muitas vezes alvo de comentários, sobre o que se escrevia nele, tanto partindo das crianças em sua curiosidade aparente quanto das educadoras, como se ali fosse um caderno para se apontar erros e falhas. A presença dele foi cada vez mais familiar, entretanto, ainda se torna um desafio apresentá-lo como aliado, e não como inimigo. Tratando-se de registro, é compreensível falar do desafio que é registrar em uma observação participante e em especial no desenvolvimento das ações na pesquisa-ação, como há de se desenvolver mais à frente. Evidentemente, é um desafio cotidiano para o professor pesquisador em sala de aula conseguir ao mesmo tempo estar presente no momento e registrá-lo em sua forma espontânea, cabendo salientar que muitas são as ferramentas utilizadas pelas educadoras para registrar suas observações pertinentes, sendo a fotografia o registro mais utilizado por elas no campo de pesquisa observado.

Esses registros, sendo aliados do processo de avaliação do desenvolvimento das crianças, tem sua importância destacada nos documentos que norteiam as ações pedagógicas como o projeto político-pedagógico e o regimento da instituição, bem como nas Orientações Curriculares municipais ou nas Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil por exemplo. “Ao registrar e refletir sobre o conteúdo registrado, o professor toma sua prática nas mãos, tece pensamento-vida: documenta o que faz, pensa no que faz, compreende o que faz, repensa no que faz, redefine ou reafirma o que faz.” (MACEIÓ, 2015, p. 182). Esses movimentos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão na reflexão na ação (SCHÖN, 1992) demonstram a significância do momento de registro e também do papel do educador como observador-pesquisador, que torna sua prática um meio para adquirir conhecimentos por vias investigativas que sejam estimuladas diante da sua ação cotidiana, um professor que ensina pesquisando (TRIVIÑOS, BÚRIGO, COLAO, 2003).

As práticas curriculares cotidianas são entremeadas por vivência – pesquisa – reflexão, não são sucessão ou resultado uma da outra, correlacionam-se, o professor que se apropria das diversas teorizações no campo educacional está munido para transformar a sua realidade, e problematizar de forma amplificada a sociedade em geral. “O registro diário é, pois, um

instrumento que articula e alimenta a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos.” (OSTETTO, 2008, p. 21).

Essa relação entre teoria e prática retoma a discussão sobre o papel do pesquisador acadêmico sendo confundido com o de estagiário não supervisionado e de auxiliar de sala por muitos sujeitos no campo de pesquisa. Notadamente, não se ausenta nessa suposição a relevância do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, entretanto, a dificuldade de compreender o papel da pesquisadora no campo aglutina suspeitas sobre a relação reflexiva diante das práticas cotidianas. Questões que não têm respostas neste trabalho podem ser levantadas, esperando aqui não serem estas levianas: O papel do pesquisador é claramente entendido nas instituições de educação infantil, mediante as diversas metodologias investigativas? O papel do professor-observador-pesquisador também estaria claro? Há realmente um processo de reflexão diante dos registros feitos cotidianamente? Ou compõem apenas portfólios memoriais? O que é registrado? São realmente situações relevantes que suscitam reflexões intensas? Ou momentos soltos? São olhares curiosos ou de apenas vigília? (OSTETTO, 2008). Registrar não é algo fácil ou que se aprende facilmente. Souto-Maior (2000), ao partilhar seus saberes sobre a pesquisa na educação infantil, revela que aprender a registrar é um processo, é construção.

De forma branda, compreende-se aqui a significância da função do diário das educadoras e educadores, tanto para avaliação especialmente na educação infantil quanto para aprimoramento da prática, planejamento de suas futuras ações, avaliação da própria prática dentre outras questões, *seus olhares por escrito* (OSTETTO, 2008). É essencial protagonizar o papel das crianças, em suas reais relações.

As crianças estavam aos poucos acabando de construir seus tambores e ficando cada vez mais animadas com os diversos sons que conseguiam produzir. A coordenadora entra na sala de referência para registrar a relação das crianças com os seus novos instrumentos. Em contrapartida, a educadora Ana Maria chama as crianças e pede que se posicionem em linha reta segurando os tambores e então tira foto deste momento. Não houve registros em meio à efetivação da ação nem quando elas estavam interagindo de diversas formas, nem suas curiosidades e análises dos materiais. (Diário de campo, 23 de novembro de 2018).

Nesse recorte ilustrativo percebe-se que há uma perda do sentido do registro e de sua função, que seria a da tomada desse instrumento como um meio pelo qual a criança tem suas potencialidades observadas e analisadas criticamente para o planejamento de práticas pedagógicas cada vez mais estimulantes e desafiadoras, que levem em consideração os

interesses e propiciem descobertas em seu mundo de primeiras vezes, para que se levem as crianças a questionar, e não apenas a aceitar e absorver.

Enquanto as crianças brincavam com o recém-descoberto papel bolha, a professora do maternal II chega acompanhada de outra professora do berçário na sala de referência na qual eu estava. Na porta da sala, ela começa a conversar com Vângri Kaingáng⁹⁹ sobre a formação continuada a que havia ido no dia anterior, explicando que os registros das atividades eram necessários e deveriam ser apresentados no fim de cada ano letivo. A outra professora que a acompanhava na conversa interfere e diz ‘A dica que eu dou pra você é que tudo que você faça, tenha sempre uma caneta e um caderno por perto, para anotar tudo. Permitir que uma criança fale é permitir que ela cresça’. (Diário de campo, 6 de junho 2018).

Essa última fala destaca que o registro do educador, de seus olhares por escrito, são também os microfones e amplificadores da voz das crianças, permite-se que as crianças falem, que elas estejam presentes e possam desenvolver suas potencialidades, pois: “Possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando descobrir cada vez mais as crianças e seus modos próprios de conhecer, se relacionar com o mundo e se expressar, seria a principal razão da documentação.” (MACEIÓ, 2015, p. 184).

Um observador atento necessita encontrar as fissuras no óbvio, o fio solto; orientando seu olhar para alguns determinados aspectos, não há como abarcar todas as relações em um mesmo momento, não é possível apenas seu olhar captar toda a complexidade das relações que o cercam e um piscar de olhos. Seria injusto para a pesquisadora se não adentrasse o campo com essa perspectiva, não adiantando ter anotações que não contribuiriam para suas reflexões nem para a análise da problemática (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sabendo-se também que, envolta em relações intensas, não há como pausar para anotar e em seguida continuar a vivenciar determinadas situações. Em muitos momentos, os registros foram feitos *a posteriori*, como recomendam Lüdke e André (1986).

Os registros foram e são essenciais para qualquer educador diante de uma prática de investigar qualquer que seja sua finalidade, são momentos ímpares de reflexão, de capturas ao menos superficiais de momentos únicos. Este trabalho não teria seu desenvolvimento se não fosse o recurso primordial do diário de campo, cabendo aqui destacar sua significância como

⁹⁹ A escolha dos nomes está ligada à literatura infantil, presente ou não nos livros escolhidos para estarem presentes na pesquisa. As escolhas foram feitas diante da identificação étnica e racial das professoras participantes da pesquisa, sendo então uma professora que se caracteriza como parda, mas que confirma também perceber seus traços indígenas cabendo então o nome da autora e educadora indígena Vângri Kaingáng. Já para a professora que se percebia como parda, reserva-se o primeiro nome da autora negra Kiusam de Oliveira; por fim, para a educadora que se denomina branca, pede-se a licença também para utilização do primeiro nome de Ana Maria Machado, autora branca e também muito referida por essa professora em questão.

instrumento de pesquisa, e não só no espaço da pesquisa acadêmica e como também no cotidiano do professor-pesquisador-observador.

Perpassando a visão das educadoras em suas práticas cotidianas diante da pesquisadora, seria conveniente e ponderador apresentar também a visão das crianças do mesmo modo oscilantes, diante dessa nova figura que se faz presente em seu dia a dia na instituição. A oscilação estava presente todo o tempo nas observações e em especial no desenvolver da pesquisa-ação, entre uma criança grande, uma adulta claramente que se permite brincar, mas que também continua a ser uma figura de autoridade; outras vezes a “tia”, entretanto, que não exerce explicitamente controle diante de suas ações e por isso as permite maior expressividade em suas escolhas, como os vários “tia, não conta pra tia, tá bom?” O mais controverso é que, mesmo diante de todas as explicações sobre a posição de pesquisadora em meio a sua observação participante, a autoridade de tia era designada pelas educadoras a todo momento, desde a apresentação nas primeiras rodas de conversa, até o fim da pesquisa.

No início da manhã, com quatro crianças na sala de referência, brincando ora com os blocos de montar, ora com as bonecas e bonecos, Kiusam diz às crianças que vai tomar café e, apontando para mim, diz ‘A tia¹⁰⁰ aqui, vai ficar de olho. Obedeçam!’, mesmo diante dos diálogos que tive com ela sobre minha impossibilidade de exercer alguma interferência para além da segurança das crianças, fico com as crianças na sala e sou objeto de investigação delas por alguns instantes, tocam meus cabelos trançados, perguntam o que eu estou escrevendo, perguntam também se irei embora depois que todas elas forem para casa, onde eu estudo já que claramente, para elas, eu não estudava no CMEI, sobre minha mãe e onde ela trabalha, em seguida voltam a brincar. (Diário de campo, 23 de fevereiro de 2018).

Evidentemente, a sinalização da presença de outro adulto que poderia vir a tolher suas ações causa certo receio nas crianças, entretanto a participação em suas relações também é progressiva; cada vez mais frequentes eram os convites para participar de brincadeiras e para partilhar conversas enquanto se esperava para ir para casa, ou quando iam ao refeitório. Adentrar ambientes e situações de que normalmente os adultos presentes não participavam também fez com que a aproximação com as crianças fosse positivamente aceita por elas, como a casinha, mesmo sendo difícil habitar lugares tão pequenos; para elas, a solução era simples, “se senta tia!” Aparentemente, a maioria dos adultos não se interessava em presenciar essas relações mais de perto. Raramente se pode observar as educadoras envolvidas nas brincadeiras

¹⁰⁰ Desde o primeiro momento, a identidade de tia para a pesquisadora fora construída por todos os sujeitos presentes no ambiente do CMEI. Uma reflexão sobre essa nomeação não pode ser feita nesse espaço, por não ser o objetivo do texto, entretanto cabe referenciar Freire (1993), e mais especificamente Araújo e Santos (2016) para mais aprofundamento.

de faz de conta organizadas pelas crianças, e olhares de estranheza cercavam a pesquisadora que era convidada a participar, e aceitava o convite com entusiasmo, percepção um pouco semelhante relatada por Corsaro (2005), em que mesmo tendo uma ativa participação dos adultos na interação das crianças, restringe-se a locais específicos.

A oscilação da percepção das crianças acerca da pesquisadora pode ser exemplificada por exemplo, com as diversas situações em que a expressão tia era substituída pelo nome próprio ou vice-versa. Quando se fazia necessária a figura de autoridade para as crianças, como na disputa de um brinquedo para a negociação, a figura da tia era convocada, entretanto em diversas conversas ou brincadeiras o nome próprio era desatentamente mencionado, sendo a identidade da figura do adulto constantemente negociada pelas crianças em sua cultura de pares. Certas vezes, para surpresa durante a pesquisa, nas rodas de conversa rotineiras, eram contadas pelas próprias crianças o número delas que se encontravam presentes no dia, e muitas foram as situações em que a presença da pesquisadora fora computada por elas como mais um membro de seu grupo presente na sala de referência naquele determinado dia.

A pesquisa aqui retratada não tem como eixo metodológico a etnografia com crianças, porém, como já se destacou, a importância de sua figura ativa nas pesquisas, e sendo elas sujeito também envolvidos nas práticas curriculares cotidianas, emprega-se aqui o pedido: Deixe-as falar. Sem a entrada progressiva em suas relações, não seria possível compreender o objeto deste estudo, não seria viável e muito menos válido anular as vozes infantis. Todas as relações aqui estabelecidas se iniciaram por meio de convites, partindo das crianças ou dos adultos, e não de imposições ou de ambientes controlados; foram situações que evidenciavam: “Não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela. Estava conseguindo. Participava!” (CORSARO, 2005, p. 453).

Além das crianças e das educadoras, outra relação que cabe ser ao menos mencionada é a dos responsáveis pelas crianças com a pesquisadora. Muitas vezes as relações se limitavam a cumprimentos na porta da sala de referência, no portão do centro ou no ponto de ônibus, e, quando possível, a presença da pesquisadora na instituição era explicada e/ou mencionada. Poucas eram as conversas que se podia estabelecer entre esses sujeitos, também envolvidos nas práticas curriculares em certo ponto; mas a figura também de tia era adotada por eles, flores eram trazidas do caminho de casa até o CMEI para a educadora e para a pesquisadora, presentes de Páscoa ou Dia dos Professores também foram entregues para ambas; parecia um aparente conforto na presença da pesquisadora, e outras vezes transmitia certa segurança e contentamento a um aparente alívio ao notar que ela estava na sala de referência.

Constituía-se em uma presença familiar, e não parecia incomodar ou constranger, tornando a pesquisa mais prazerosa em seus diversos desafios. Muitas vezes eram direcionadas à figura da pesquisadora perguntas sobre o comportamento da criança em determinados dias, ou negociações que não poderiam ser por ela mediadas. Certamente, não havia um entendimento claro do papel da pesquisa naquele ambiente nem da pesquisadora; mesmo diante das diversas explicações, parece então abrir uma lacuna para tornar oportuno o esclarecimento para os responsáveis de forma mais aprofundada sobre pesquisas em educação e a relação entre o ambiente acadêmico e a instituição pública.¹⁰¹

Percebe-se aqui que, diante de todas essas relações, há uma troca constante na realidade em que se está inserido, mas também na própria pesquisadora, em seu entendimento sobre as relações e acontecimentos que a cercam, uma via de mão dupla, não havendo a possibilidade de se permanecer neutra ou de crer que não irá modificar em nada o espaço social e físico em que se insere. É como estar na frente de uma fila de dominós e não se deixar cair pela sequência que se segue, é como estar em meio a um emaranhado de fios e não se deixar trançar aos outros que compõem um filé social. Mais adiante, a adoção da metodologia de pesquisa-ação comprova e conversa com os saberes produzidos que modificam todos os sujeitos envolvidos e as circunstâncias que os cercam (FRANCO, 2005).

Em relação à instituição, detalhes de seu funcionamento que a apresentação inicial não pôde contemplar é primordial para se entender posteriormente de onde se fala. O Centro Municipal de Educação Infantil que recebeu a pesquisa atende crianças de 1 a 5 anos de idade, foi reformada e inaugurada em 13 de dezembro de 2003, atendendo hoje 101 crianças, na maioria, moradoras do bairro. Em relação à matrícula das crianças, é feita de acordo com a disponibilidade de vagas, não havendo um critério específico para essa seleção.

Sua estrutura física é composta por cinco salas de referência amplas, entretanto não são muito arejadas mesmo que esteja em uma posição privilegiada – em frente ao mar, o ar não circula bem dentro do ambiente, e os ventiladores estão quebrados, uma sala específica para o

¹⁰¹ Peço uma breve licença para o uso da primeira pessoa nesta nota. A fadiga para a explicação sobre meu papel naquele determinado campo social era demasiada, para exemplificar esse sentimento; conto um pequeno desconforto ou ao menos constrangimento sobre quanto eu, como pesquisadora, estava sempre receosa quando confrontada ou questionada sobre minha função na instituição. Certa vez, quando o CMEI recebia a visita do folguedo local, em sua maioria composto por idosos, um deles me procura desconcertado e pergunta: “Você é professora daqui não é?” Eu já o interrompo antes mesmo de prosseguir para corrigi-lo: Não, senhor, eu sou pesquisadora de mestrado da Universidade Federal de Alagoas e estou aqui desenvolvendo uma pesquisa sobre educação para as relações étnico-raciais com as crianças de 4 e 5 anos. Ele, sem compreender bem a que ponto eu queria chegar, responde: “Eu só queria saber onde fica o banheiro!” Apontei rapidamente a direção e ele seguiu o mais rápido que pôde. Constrangida, fiquei com a sensação de cansaço diante do desafio de reafirmar constantemente a identidade de pesquisadora no interior da instituição.

horário do sono, para crianças de 1 a 3 anos, uma cozinha, um refeitório, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de recursos atualmente desativada, onde ficam um computador e uma máquina fotocopadora, um lactário que ainda necessita ser adaptado; um banheiro para os professores, um banheiro para o berçário, que necessita de adequações, e dois banheiros com três sanitários cada um, para as crianças,¹⁰² com chuveiros internos e três chuveiros externos. Tem uma área verde ampla em seu redor, uma caixa de areia, e um pátio com um tamanho significativo com escorregas e uma estrutura de casinha. Em seu quadro de funcionários, o CMEI tem 26 pessoas com vínculo empregatício com a prefeitura do município, e apenas 2 funcionários contratados. Já o corpo docente, é composto por 14 professoras; todas elas obtiveram seu contrato por meio de concurso público, o que há de se destacar aqui como algo bastante positivo e animador diante de um cenário de desvalorização docente.

As turmas onde essas professoras atuam são: berçário, maternal I, maternal II, 1.º período e 2.º período. A pesquisa se passa nas salas de referência dos primeiros e segundos períodos, com crianças de 4 a 5 anos, onde havia apenas uma professora para cada turma sem nenhum auxiliar de sala. O número de crianças nas turmas observadas varia, em grande número, em comparação com as crianças matriculadas; por exemplo, havendo 20 crianças matriculadas no 1.º período apenas 10 comparecem assiduamente, e tais ausências têm variadas justificativas como a presença de doenças viróticas, outras justificativas mais espessas e menos comuns, como a contaminação de piolhos. A alteração no horário do emprego dos pais ou dos avós também foi observada.

Cabe também apresentar, mesmo ligeiramente, a rotina do Centro de Educação Infantil investigado, em seu funcionamento de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 17h, salientando que apenas a rotina das crianças de 4 e 5 anos será aqui expressa. Em média, às 7 horas, as crianças começam a chegar e essa entrada com um fluxo maior vai até as 8 horas. Ao chegarem, vão direto para sua sala de referência, alguns responsáveis levam até a porta da sala, outros até o portão, raramente entram na sala de referência com as crianças. Na parte da manhã, funciona o 2.º período (crianças de 5 anos), e a professora deles já se encontra na sala na maioria dos dias para recebê-los. Sempre que chegam, guardam sua bolsa e vão brincar nos cantinhos de interesse, em um chamado período de acolhimento, até que a professora – ao observar que boa parte das crianças já chegou – convida-os para o a contação de uma história escolhida, ora pela

¹⁰² É interessante destacar que não há diferenciação entre banheiro masculino e banheiro feminino, as crianças têm livre acesso a ambos os banheiros, o que se avalia aqui de forma positiva, já que a instituição em questão e não só ela, mas também a escola pública do bairro (ALVES, 2013), enfrentam problemas relativos a questões de gênero.

professora ora por uma das crianças, para a leitura apreciativa do dia, de acordo com um projeto de leitura¹⁰³ organizado pelo corpo docente. Logo em seguida, as crianças são convidadas a receber uma das refeições do dia, sendo estas de forma mais geral:

- 8h30: Dejejum
- 10h40: Almoço
- 14h: Lanche
- 15h30: Jantar.

Após o dejejum, as crianças são novamente convidadas para uma roda de conversa, onde normalmente discutem o que fizeram no dia anterior ao chegarem em casa e o que será feito hoje no CMEI, ou se discute alguma questão apresentada por uma das crianças; em seguida, diferentes atividades direcionadas pela educadora ou não ocorrem na sala de referência. Durante a maior parte do tempo, as crianças dedicam-se às áreas de interesse, mas existem também atividades dirigidas pela professora com temas específicos, como é o caso das Parlandas previstas no projeto de literatura infantil do CMEI para 1.º e 2.º anos, que foram trabalhadas nesta sala durante cerca de três meses.

Entretanto, cabe ressaltar que as atividades dirigidas pela educadora devem fazer parte daquelas expressas na jornada semanal, havendo ainda as ações da pesquisa aqui referida, que acabam por se adaptar a esse planejamento. Em relação a este semanário, é relevante citar, mesmo superficialmente, as atividades destinadas a cada dia da semana e seus horários.

- Segunda-feira:
 - 9h às 9h30: Brincadeiras no pátio
 - 9h30 às 10h: Jogos de linguagem
 - 10h às 10h40: Projeto científico
 - 11h às 11h30: Brinquedos, brincadeiras e jogos diversos
 - 13h30 às 14h: Projeto científico ou Projeto de Leitura
 - 14h às 14h30: Áreas de interesse
 - 14h30 às 15h: Brincadeiras populares
 - 15h30 às 16h30: Roda de conversa e brincadeiras.
- Terça-feira
 - 9h às 9h30: Áreas de interesse
 - 9h30 às 10h: Brinquedos e materiais

¹⁰³ Esse projeto será um pouco mais analisado posteriormente.

- 10h às 10h40: Projeto científico
- 11h às 11:30h: Brinquedos, brincadeiras e jogos diversos
- 13h30 às 14h: Projeto científico ou Projeto de Leitura
- 14h às 14h30: Projeto UNCISAL
- 14h30 às 15h: Jogos de Linguagem
- 15h30 às 16h30: Roda de conversa e brincadeiras.
- Quarta-feira
 - 9h às 9h30: Brincadeiras no pátio
 - 9h30 às 10h: Arte na sala de referência
 - 10h às 10h40: Projeto científico
 - 11h às 11h30: Brinquedos, brincadeiras e jogos diversos
 - 13h30 às 14h: Projeto científico ou Projeto de Leitura
 - 14h às 14h30: Contação de história coletiva no pátio
 - 14h30 às 15h: Jogos de regras e jogos matemáticos
 - 15h30 às 16h30: Roda de conversa e brincadeiras.
- Quinta-feira
 - 9h às 9h30: Contação de história coletiva no pátio
 - 9h30 às 10h: Jogos matemáticos.
 - 10h às 10:40h: Projeto científico.
 - 11h às 11h30: Brinquedos, brincadeiras e jogos diversos
 - 13h30 às 14h: Projeto científico ou Projeto de Leitura
 - 14h às 14h30: Arte no pátio
 - 14h30 às 15h: Brinquedos e materiais não estruturados
 - 15h30 às 16h30: Roda de conversa e brincadeiras.
- Sexta-feira
 - 9h às 9h30: Artes no pátio
 - 9h30 às 10h: Jogos de regras
 - 10h às 10h40: Projeto científico
 - 11h às 11h30: Brinquedos, brincadeiras e jogos diversos
 - 13h30 às 14h: Projeto científico ou Projeto de Leitura
 - 14h às 14h30: Brincadeiras e circuito
 - 14h30 às 15h: Área na sala de referência
 - 15h30 às 16h30: Roda de conversa e brincadeiras.

Apresentar o semanário que segue e orienta parte das práticas curriculares das educadoras das salas de referência investigadas pode dar indícios de como o currículo do CMEI em questão é estruturado; após uma boa discussão da relação entre currículo e educação infantil apresentado na seção 3, pode-se observar que uma grande ênfase é dada às brincadeiras e às interações, e boa parte das atividades é cada vez mais dirigida pelas crianças, seu ritmo, seus interesses, seu modo de pensar e executar, suas potencialidades.

É cabível, entretanto, destacar que nem todas as atividades anteriormente mencionadas foram observadas cotidianamente. Na maioria, aquelas que apresentaram maior consistência e frequência foram as contações no pátio, devido a seu fortalecimento com o projeto de leitura, as atividades com áreas de interesse mais amplas e os circuitos, bem como as ações desenvolvidas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), direcionadas estas especificamente aos professores do CMEI – durante essa ação as crianças participam de atividades com estagiários da mesma instituição enquanto as educadoras estão participando do projeto.

É pertinente destacar que durante essas intervenções da instituição acima mencionadas, a pesquisadora sempre dava preferência a permanecer a observar as crianças e suas relações durante essa ausência momentânea das educadoras; algumas situações bastante pertinentes para esta pesquisa foram daqueles momentos retiradas. Retomando ao semanário, pouco destaque foi dado ao projeto científico e às brincadeiras populares por exemplo. O cotidiano de um centro de educação infantil é flexível e instável, e o que muito se observou foram as ações coletivas entre as educadoras de todas as salas de referência para organizar boa parte dessas ações que envolviam todas as crianças. Destaque também é dado aqui à interação entre crianças de diferentes idades. Tal relação favorece melhor desenvolvimento das crianças compreendendo, assim, a importância da criação e delimitação espacial de locais de convívio multietário.

O ambiente da educação infantil também se torna propício para esse reconhecimento e aprofundamento de diversos saberes. Em especial, percebe-se que cada criança tem seu tempo e seu modo de descobrir o mundo. O mundo a se descobrir é tão amplo e complexo para reduzi-lo a atividades fotocopiadas em um processo escolarizante. Esse plano descrito é palco recorrente de discussão das professoras participantes da pesquisa, e também tem correspondência com o entendimento sobre pesquisa e formação continuada, pois tais discussões pautam-se constantemente em orientações que elas recebem em formações continuadas sobre a não antecipação dos conteúdos referentes ao ensino fundamental, porém

não vislumbram possibilidades diante da questão, estagna-se muitas vezes entre o que a elas foi dito e o que elas acreditam – conhecimento construído durante toda a sua vida.¹⁰⁴

No início da tarde, as crianças do 2.º período iam para casa de forma gradativa, os responsáveis vinham ao encontro da educadora do período da manhã, e a questionavam sobre o comportamento das crianças, algo que as afligia, algum acontecimento familiar que pode vir a intervir no cotidiano da criança, ou a própria professora os convidava para conversar. Esses períodos foram os mais propícios para se conversar sobre a pesquisa ou sobre a presença da pesquisadora no CMEI para os responsáveis pelas crianças.

Já as crianças do 1.º período que frequentam o horário da tarde, começam a chegar às 12h30 seguindo para a sala de referência, e aquelas que não o fazem acabam por receber sempre a repressão da professora com a ordem de que, ao chegar ao CMEI, devem ir diretamente à sala. Os responsáveis também se despedem ou no portão ou na porta da sala, outros até passam pela janela para tal. Ao chegarem, as crianças participam de uma roda de conversa que se repetirá normalmente após o jantar, mas nesta primeira roda, as crianças conversam um pouco sobre seu dia, e logo em seguida, a professora inicia uma rotina de ações, começando por escolher uma criança para contar quantas meninas e depois quantos meninos vieram para o centro naquele dia, bem como o total de crianças. Questiona-as também sobre que dia da semana é aquele, e assim dá início à conversa sobre o que se fará mais adiante, existindo também um momento para que as crianças cantem algumas músicas infantis populares e, por fim, uma oração pedindo para que Deus as abençoe, abençoe o dia, os coleguinhas e as professoras.¹⁰⁵

Essa mesma roda se repete posteriormente, entretanto com outros objetivos; após o jantar e as brincadeiras no pátio, a professora pede que as crianças fiquem sentadas no tapetinho, realizando a roda de conversa, pedindo que ora fiquem deitadas relaxando, ou que leiam um livro de sua preferência, qualquer coisa que possam fazer nesse espaço físico em que permaneçam sentadas, e não usem nenhum brinquedo da sala de referência até irem embora.

O uso de blocos de montar nesse horário é bastante rotineiro, a professora permite que as crianças brinquem apenas nos blocos de montar, evitando que, segundo ela, baguncem a sala de referência, já que necessita sair mais cedo que o convencional por não morar na capital. É relevante então destacar que os horários de 16h30 e 17h são dedicados a arrumar as salas de

¹⁰⁴ Recomendamos a leitura de Kramer (2006).

¹⁰⁵ A presença de uma oração é também espelho da orientação pessoal da professora em questão. Nunca fora presenciada repressão a esse tipo de ação, ao mesmo passo em que nunca se presenciou explanação ou menção a outras religiões e suas matrizes. Em relação à rotina do CMEI, Barbosa (2008) registra muitas semelhanças; recomenda-se também a leitura deste.

referência e a saída das crianças e das professoras, porém a maioria das crianças vai embora às 16h30 conforme a orientação da própria educadora dessa sala em questão.

O encontro com os responsáveis na hora da saída das crianças ocorre da mesma maneira com esse grupo, porém é relevante destacar que existem mais queixas da professora em relação aos responsáveis pelas crianças nesse período. Não é interessante fazer insinuações, entretanto é perceptível que boa parte dos responsáveis tenta ser o mais rápido possível para buscar as crianças, a grande maioria nem chega à porta da sala. Outro ponto importante que cabe mencionar é que, durante toda a pesquisa, a pesquisadora em questão ficava com as crianças, observando-as e participando de suas interações até que fossem embora, mesmo com a ausência de suas educadoras. Muitas conversas ocorreram durante esse período, muitas brincadeiras foram elaboradas e reinventadas durante esses minutos, às vezes angustiantes, pela espera daqueles que as viriam buscar.

O tempo da pesquisa fora determinado pelos acontecimentos que se seguiam e pela necessidade que se sentia de estar ou não presente. Em relação à duração da observação participante, por exemplo, Lüdke e André (1986) compreendem que a decisão sobre esse período de observação depende do problema e do propósito, cabendo fazer menção também aos prazos que determinada pesquisa acadêmica exige, pois não se trata apenas da necessidade da pesquisadora e de sua relação com o objeto estudado, mas também abarca prazos exigidos e o próprio desenrolar da realidade social na qual está inserida, como períodos de recesso, de greve ou de ausência das educadoras por motivos diversos. Há, então, uma busca pelo equilíbrio em meio a diversas negociações, necessitando flexibilidade e desprendimento. O controle não está, definitivamente, nas mãos do pesquisador, e sim da própria dinâmica social que controla esse andar.

A pesquisa aqui analisada, em sua completude, durou onze meses, duas vezes por semana nos períodos da manhã e da tarde, acompanhando a chegada e saída de todas as crianças; em especial, a observação participante apenas se estendeu por três meses, até o momento em que se pôde vislumbrar a necessidade latente de uma nova metodologia de pesquisa. Esse é um ponto essencial do texto, onde a pesquisa se fez alterar, o mar trouxe ondas enormes inesperadas, como se na mudança de lua se mudaram também roteiros e projeções, obviamente não como uma visão ou presságio, e sim por meio de reflexões, diga-se de passagem, no mínimo, angustiantes.

Em sua pesquisa de mestrado, Lenira Haddad (2016) utilizou-se da pesquisa-ação por compreender que, para se perceber realmente o ambiente, é preciso propor mudanças, pois tais mudanças, a agitação do mar, fazem com que questões diversas emergem das profundezas, despertem. Para isso, a autora em questão propôs mudanças no ambiente da creche, como maior abertura para as famílias, e alteração na proposta pedagógica da instituição. Nesse caso, em especial, a autora ocupava o cargo de direção, oferecendo assim uma ponte entre o objeto e o pesquisador.

Dentre essa e outras leituras, desafiavam a realidade pela qual a pesquisadora vivenciava durante a observação participante. O CMEI que serviu como campo de pesquisa era tomado por um silêncio estrondoso, por uma aparente harmonia nas relações infantis e nenhuma menção sequer às questões étnico-raciais. A situação de miserabilidade algumas vezes gritava, as questões de gênero eram ensurdecedoras, mas onde estavam as crianças negras e sua voz? Onde estava sua identidade? “O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior.” (CAVALLEIRO, 2017, p. 20).

Afogadas por essa maré branda, por esse silêncio “harmonioso”, por uma instituição embranquecida, onde branco era norma e não havia, assim, nada de anormal nisso, assim como constatado por Cavalleiro (2017), Franco e Ferreira (2017), a ausência acerca de qualquer tipo de discussão sobre a temática indicaria ao mesmo tempo a inexistência da problemática.¹⁰⁶

Não havia cartazes nas paredes para se analisar, não haviam fotos de crianças ou de adultos para se confrontar, e a sala de referência tinha suas bonecas todas brancas, seus livros tinham em sua maioria personagens também brancos, e quando se tratava daqueles que eram expostos e as crianças podiam manusear, branco, branco, branco. A sala era dividida em áreas de interesse (os chamados cantinhos), sendo esses os das bonecas, o do escritório e o da leitura, havendo também blocos de montar e outros brinquedos diversos em caixas à disposição das crianças.

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na

¹⁰⁶ É interessante lembrar que o primeiro contato com a instituição mediado pela direção fora de entusiasmo para receber uma temática que, segundo eles, “nunca foi trabalhada aqui.” Então há, decerto, uma preocupação sobre essa ausência, percebida como algo que não é completamente normal ou que a temática fosse vista como desnecessária.

escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante. (GOMES, 1996, p. 76).

No parquinho, pouco se pode observar sobre a temática da identidade étnica nas relações infantis; suas brincadeiras envolviam quase todas as crianças e havia apenas brigas quando se tentava monopolizar um determinado brinquedo. Nesse momento em que parecia que o objeto de pesquisa não fazia sentido naquele ambiente, surgiu a necessidade de agitar esse mar, na subida da maré é que se poderia enxergar com maior clareza essas relações fora da normatização. A pesquisa-ação parecia então ser a lua que troca de fase e rege a mudança, mostrando com seu desenvolver que fora realmente necessária, não deixando de ser desafiadora.

É preciso olhar para além do que se vê, de questionar não o que está escondido, mas o aparente é demasiado revelador. Nesse sentido, também as análises dos elementos aqui empregadas auxiliam a pesquisadora na necessidade de estar atenta e só assim ouvir gritos no silêncio, pois como aqui já repetidamente mencionado, não se trata de perceber aquilo que está escondido e sim o que salta aos olhos naturalizando-se. Por exemplo, muitas crianças têm irmãos e irmãs mais novas também matriculadas no CMEI investigado e convivem no mesmo espaço, variando a presença nas salas de referência.

Durante os períodos de brincadeiras no pátio, sempre tinha crianças que permaneciam com seus irmãos mais novos, aparentemente algo normal, que se daria de maneira familiar, entretanto notou-se que apenas crianças negras permaneciam longos períodos com seus irmãos, enquanto as outras crianças construíam relações com seus pares de idades aproximadas.

As crianças negras que tinham parentes mais novos se recusavam a brincar longe deles, na mesma medida em que as outras crianças criavam empecilhos para convidar aquelas para compor suas brincadeiras. Questionadas sobre o motivo de não as convidar, nenhuma resposta direcionada especificamente sobre a cor fora mencionada, porém não é possível deixar de questionar se tais relações não se associam com a normatização da identidade étnica branca, que levaria a uma possível hierarquização social, na escolha de amigos ou de líderes para guiar as relações no pátio.

As mesmas crianças, longe de seus congêneres, acabavam optando por brincadeiras individuais, como montar blocos ou brincar com bonecas e bonecos. Cabe também destacar que não era um comportamento único, obviamente elas acabavam por participar de brincadeiras com outras crianças da sala de referência. Porém o objetivo desta explanação é demonstrar que situações aparentemente corriqueiras revelam para além daquele olhar familiar, e a pesquisa no

ambiente pré-escolar sugere exatamente isso, desnaturalizar o olhar do professor, para maior atenção e reflexão sobre aquilo que observa.

Não havia violência física, mas esta estava no campo discursivo, salientando – o que ficará claro ao longo desta seção – que havia resistência entre as crianças e outras professoras, que nesses espaços não cabiam apenas silêncios, mas também ressignificações. Só que a observação participante não faria com que tais discursos fossem agudamente compreendidos, e durante os três meses de observação participante, fora sempre questionado: como agitar esse mar? Como fazer emergir as relações entre as crianças, e as crianças e os adultos, que comprovariam a necessidade de se pensar ou de se desenvolver práticas curriculares descolonizadas e comprometidas com uma educação para e nas relações étnico-raciais.

Tais *reflexões metodológicas* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) comprovaram durante seu desenvolver a necessária transformação, cabendo agora explicar em um olhar atento do que se trata a pesquisa-ação aqui desenvolvida durante os sete meses restantes no campo de pesquisa, em suas possibilidades guiadas por diversas leituras, necessitando também a compreensão de seu dinamismo e complexidade diante de cada locus social.

4.1 As possibilidades da pesquisa-ação: um vai e vem na costura da metodologia

O tamanho dos seus sonhos deve sempre exceder a sua capacidade de alcançá-los. Se os seus sonhos não te assustam, elas não são grandes o suficiente.

(Ellen Johnson-Sirleaf)

Essa epígrafe advinda da conhecida *dama de ferro africana* inspirou e inspira momentos que esta pesquisa percorreu, em que o medo e a insegurança próprios de qualquer tipo de investigação que esteja entregue à flexibilidade e à dinâmica social perpassam. É repetidamente explicitado ao longo da discussão que muitas foram as situações de questionamento, e pesquisar nunca foi e provavelmente nunca será fácil; não há possibilidade de estar imerso em uma pesquisa qualitativa e esperar seguir manuais de aplicabilidade e resultados previamente esperados de forma concisa e robótica. O dinamismo assusta, é apavorante, principalmente quando se começa a trilhar o caminho investigativo, por isso aqui não seria diferente, e se o medo ou a incerteza não estiverem presentes, é por que não se está realmente imerso na pesquisa à qual se propõe.

A pesquisa-ação que se apresenta neste segmento do texto surge diante da insegurança quanto à sua aplicabilidade, em meio às possibilidades, sua adequação e necessidades. Como

fora possível comprovar, a escolha desta metodologia foi cercada por esses questionamentos e amadurecimento da ideia – curto mediante os prazos explicitados, escolha que comprovou ter sido necessária. Entretanto, esta parte está reservada a analisar as possibilidades desta metodologia diante de uma realidade específica, ou seja, não há como adequar uma realidade a uma visão teórica de metodologia, e sim inversamente, como é o caso da pesquisa-ação, adapte-se a metodologia e sua flexibilidade às possibilidades da realidade.

Não se trata de uma – ou neste caso parte de uma – seção metodológica já que a explicação e o posicionamento metodológicos foram fincados no texto bem anteriormente a este. Aqui se pretende apresentar as bases teóricas que foram utilizadas para compreender esta metodologia e suas limitações. Para além deste limiar, faz-se pertinente aqui apresentar cada uma das mudanças ou ações desenvolvidas em um panorama que também se justificará, pois cada uma das transformações está pautada em seu diálogo com os aportes teóricos, em meio às especificidades que regem a educação infantil e a educação para e nas relações étnico-raciais, em prol de uma percepção étnica positiva das crianças negras, assim como argumenta Tripp (2005, p. 455) “A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria.”

A busca por um esclarecimento de um determinado fenômeno, na pesquisa-ação, é mais importante que a conquista de objetivos ou produção de dados, ou seja, dar-se-á prioridade a compreender o problema e saber por que ele ocorre (TRIPP, 2005). Na pesquisa aqui referida, não fora diferente; constatou-se um silêncio “gritante” da questão étnico-racial no campo de pesquisa, caracterizando um problema que tem suas amarraduras no racismo institucional.

A ideia é simples. Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições. (SOUZA, 2011, p. 80).

Essa instituição, palco da pesquisa aqui perpassada, uma das chamadas *instituições de sequestro* por Michel Foucault, perpassava a manutenção do *status quo* da supremacia branca diante dessa naturalização da “ausência” das crianças negras e suas diversas culturas no ambiente pré-escolar. É compreensível que não havia um total silenciamento, mas como

demonstrado, essas vozes eram baixas demais e se fazia necessário, então, propor mudanças para se compreender com coerência o fenômeno em questão (THIOLLENT, 2011).

Neste espaço não convém explicitar de forma detalhada tal metodologia em seus aportes teóricos assim como muito bem o fizeram Thiollent (2011) e Barbier (2007),¹⁰⁷ por exemplo, apresentando as possibilidades diante de cada uma das fases (que não são receitas) da metodologia aqui escolhida em meio a uma realidade específica perante seus atores. Porém, salienta-se aqui que a pesquisa-ação se configura em muitos aspectos interessantes, demonstrados por Tripp (2005), que merecem ao menos uma passagem rápida por suas características, sendo contínua por não se limitar a um espaço específico, não como dados a serem mensurados e comparados, mas conhecimentos que são difundidos nas trocas de saberes entre profissionais da mesma área e entre outras instituições e práticas.

É sempre proativa e estratégica, por estar pensando nas possibilidades e tomar a frente da situação gerando mudança, sendo também participativa, cooperativa e colaborativa, a maior característica de sua composição. As coisas precisam acontecer para se observar como realmente se configuram, por isso a necessidade de se mudar para se ver a mudança. Tem sua essência problematizadora, está sempre cercada por olhares críticos e questionadores, e dentre esses, seu caráter deliberativo para a tomada de decisões. Por estar diretamente relacionada com aspectos da prática, não significa dizer que está entregue a um praticismo cego, e sim uma rigorosa revisão dos participantes diante dos dados, métodos e resultados.

Não se trata de solucionar, mas de compreender o problema e entender como este ocorre em suas diversas facetas, desmembrá-lo criticamente, sensibilizar o olhar dos participantes, destacando aqui o seu caráter formativo e contínuo. É localizada, já que está sempre referida a um recorte, mas tal limitação não a faz perder sua importância diante de uma complexidade maior. Por fim, é também autoavaliativa, pois esse processo ocorre em meio ao desenvolvimento das ações.

Sabendo desses aspectos, cabe agora perpassar as fases da pesquisa-ação, diante de orientações de Thiollent (2011), entendendo como essas mesmas fases se desenvolveram em meio a suas possibilidades no campo de pesquisa. São estas: fase exploratória; tema da pesquisa; colocação dos problemas; hipóteses; seminários; coleta de dados; plano de ação; e

¹⁰⁷ Esses dois autores correspondem em vários pontos, entretanto é cabível também alertar ao leitor que Barbier (2007) persegue uma linha mais essencialista, enquanto Thiollent (2011) encontra-se em uma visão mais político-social da pesquisa-ação. Obviamente, Barbier, por exemplo, não deixa de compreender a perspectiva política e educacional dessa metodologia e vice-versa com Thiollent. Desse modo suas leituras devem então levar em consideração tais pontos de diálogo e controvérsia, o que certamente deixa a conversa dos dois autores mais interessante.

divulgação externa, esclarecendo que todas não formulam uma receita pronta que iriam ou não validar a metodologia, mas apenas auxiliam o pesquisador no desenrolar de sua caminhada.

A observação participante se caracterizaria, então, por essa fase exploratória, em que se descobre o campo em meio à coleta de dados, os atores que o compõem e seus interesses, suas relações e significados atribuídos ao meio. Identifica-se também as expectativas dos sujeitos, diante da pesquisa e da colocação dos problemas, que, em meio a discussões, reformulam e criam problemáticas.

Nesse sentido, a entrada no campo anteriormente descrita estabeleceu uma relação da pesquisadora com as duas professoras em questão Kiusam, professora que se identificava como parda e reconhecia em si fenótipos negros como seu cabelo crespo, e Ana Maria, que se declarava de cor amarela, mas mostrava inclinações para confirmação de sua identidade étnica e racial como branca, além de seus fenótipos nitidamente corresponderem a essa segunda classificação. Ambas demonstraram uma relação positiva diante da pesquisa e também compreensão de sua necessidade diante da instituição, ao menos inicialmente.

Em meio à observação participante e à sua transição para se pensar em uma pesquisa-ação, os problemas relativos àquela realidade, que ajudaram no fortalecimento do tema de pesquisa, davam suspeitas e sinais como constatado anteriormente. A formulação de hipóteses vem em meio a esses problemas, as vivências e os diálogos estabelecidos na observação participante, nas entrevistas semiestruturadas e na confrontação dos dados diante da perspectiva teórica. Crê-se aqui que a fase mais sensível deste trabalho foi pensar em espaços para discussão, pois a característica principal dessa metodologia é a participação efetiva dos seus atores principais, aqueles que estão cotidianamente imersos na realidade, que se interessam e fazem o desenvolver das ações (THIOLLENT, 2011), que não são os pesquisadores – estes, por sua vez, apenas auxiliares e articuladores entre “[...] a implicação e o distanciamento, afetividade e racionalidade, simbólico e imaginário, mediação e desafio, autoformação e heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18).

Ambas as professoras participantes da pesquisa trabalhavam em mais de uma instituição; uma delas estava pela manhã no CMEI, à tarde, em uma escola de ensino fundamental como professora do 2.º ano, e à noite, dava aulas na modalidade de jovens e adultos. Sabendo disso, caberia então questionar em que momento seria possível efetivar situações de discussão e estudos que caracterizariam esses seminários? Os fins de semana não eram vistos como possibilidade, pois além de uma delas não morar no município, por terem

uma carga horária tão elevada, não se sentiam dispostas nem disponíveis para sair de casa e se reunir em outros espaços de discussão.

A maioria dos estudos analisados que utilizavam esta metodologia têm uma equipe de pesquisa com colaboradores, o que nesta não foi possível em virtude de se caracterizar uma dissertação com suas limitações. Sabendo disso, também se tornaria inviável fazer com que esses momentos de discussão fossem, em meio a seus dias de trabalho, sendo substituídos temporariamente por estagiários ou professores voluntários em sua sala de referência com as crianças. Qual seria então a solução mediante tal realidade? Como não inviabilizar a pesquisa diante de suas subjetividades?

[...] mas na pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados. Antes, procura-se fazer julgamentos baseados na melhor evidência que se possa produzir. (TRIPP, 2005, p. 448).

Nesse sentido, como adentrar a flexibilidade diante do rigor da pesquisa-ação? André (2001), ao tentar entender o que seria uma boa pesquisa com esta metodologia, compreende que é preciso produzir conhecimentos, ter uma boa qualidade em seu texto, produzir impacto na prática do pesquisador e na aprendizagem profissional dele, por fim, aquilo que aqui se implica, a qualidade na colaboração da pesquisa; pois não se trata de participar ou não, ela se efetivará de qualquer modo, entretanto, qual seria a sua qualidade? Como o autor supracitado concorda, questiona-se o modo como as pessoas estão envolvidas e as formas dessa participação. Atentando para o fato de que os atores envolvidos no processo aqui apresentado, especialmente professoras, também seriam vistas como pesquisadoras no panorama de um professor-observador-pesquisador, significando dizer que tal qualidade também as envolveria em uma aprendizagem e melhoria de suas práticas cotidianas ao passo que colaboraria e ensinaria de alguma forma à pesquisadora que deu início à discussão em campo.

A única solução que parecia viável inicialmente mostrava-se ser mediante o uso das redes sociais, por observar bastante movimentação naquelas que envolviam a instituição em sua totalidade. Fornecendo, além do projeto inicial, textos curtos relativos ao fortalecimento da identidade étnico-raciais nas diferentes infâncias para leitura e futuras discussões, textos esses que embasaram diretamente tal projeto. Porém, infelizmente, essa participação relativa à formação desses atores, de seu olhar crítico mediado pelos estudos e discussões, foi

confessadamente frágil, esperava-se que a adesão fosse gradativamente maior (BARBIER, 2007), mas se tornou cada vez mais difícil em seus desestímulos e descompromissos.

Há de se destacar que, mesmo diante do afastamento da pesquisa-ação, havia um grande interesse das educadoras no desenvolvimento de cada uma das ações, mesmo não havendo continuidade destas no processo, como a autoavaliação frequente nesta metodologia; ou seja, salienta-se que a participação das educadoras fora gradativamente menor, por motivos diversos, atribuindo e reconfigurando o papel das próprias crianças, o lugar de atrizes e atores principais desta metodologia, desenvolvendo cada fase da pesquisa.

Esse abandono gradativo da metodologia por parte das educadoras revela, de certo modo, uma necessidade vigente ante o desenrolar real e cotidiano de suas práticas curriculares, sendo então concretizadas para além de reflexões teóricas. Não se trata de pesar em uma balança leviana o que seria mais importante ou significativo, ou seja, o que se procura afirmar neste espaço é que as práticas em relação às discussões teóricas pareciam estimular e envolver mais as educadoras participantes do que os convites para as leituras e conversas sobre o assunto que seria destrinchado.

Há, pois, um frágil entendimento sobre a importância da teoria em sua relação com a prática; também há essa semelhança quando se pensa em um professor pesquisador, e tal compreensão repercute em muitos outros pontos aqui questionados, como a falta de um registro mais aprofundado e atento das crianças, uma incompreensão do papel da pesquisadora e da metodologia, a falta de interesse mediante as leituras apresentadas, dentre outras.

O espaço do texto aqui não busca conclusões fincadas e inabaladas, já que se necessitaria maior tempo de pesquisa dedicado à temática. Tenta-se, por sua vez, compreender quais as possibilidades que a pesquisa-ação tem em um determinado lócus onde ela se apresenta, mediante divergências e contradições relativas às leituras e a experiências de outros pesquisadores também analisadas. Por exemplo, a pesquisa de Costa (2013) dedicou-se por completo à formação de professores-pesquisadores no desenrolar de um projeto pedagógico específico com o objetivo de investigar as possibilidades no desenvolvimento de uma educação para e nas relações étnico-raciais promotoras de igualdade racial na educação infantil, e suas discussões ocorriam apoiadas pelos seminários.

Entretanto, havia apoio de uma equipe maior, tais discussões ocorreram por cerca de três anos e ocorriam durante o tempo daqueles professores na instituição. Não havia análise da prática cotidiana mais aprofundada, apenas ante a visão dos próprios professores, correndo o

risco de, mesmo que estivesse em um espaço de reflexão, reproduzir em sala um olhar naturalizado diante dos acontecimentos.

Durante muitos momentos nítidos de explanação das curiosidades das e pelas crianças, não havia registro desses instantes pelas educadoras para o aprofundamento da discussão. Baseado em um planejamento de projetos, o CMEI estimulava seus educadores para o desenvolvimento de projetos partindo de curiosidades e interesses das próprias crianças; entretanto, durante a pesquisa, as educadoras não sabiam ao certo o que fazer, pedindo a opinião da pesquisadora em diversas vezes.

Não foi possível presenciar o desenvolvimento de nenhum desses projetos que partiram do interesse das crianças ou de, pelo menos uma delas, nas salas de referência analisadas para além desta pesquisa que muitas vezes pareciam e comprovaram ser as crianças os atores principais que regiam o desenrolar desta investigação.

O que isso significa? Que o desdobramento de uma pesquisa-ação está sempre caminhando na instabilidade, pois lida com subjetividades, e não se pode programá-las para se envolverem do modo que se espera e se deseja, por isso o projeto de pesquisa, por exemplo, nunca permanece, havendo um projeto antes e depois do campo, como há um pesquisador antes e depois do campo de pesquisa e das relações que lá estabelece. Não se pode, também, deixar de esgotar todas as possibilidades para que a participação seja mais convidativa e interessante.

Diante desse esgotamento, é que deve haver então outros problemas a serem investigados, e caberia então a busca por sua compreensão, obviamente não desta pesquisa neste período. Pensa-se aqui que há um delineamento inicial de um canal de comunicação entre a ciência e a prática cotidiana, é um engatinhar que não tem pressa, e se demonstra algumas vezes fadigoso, e muitas vezes necessário.¹⁰⁸ André (2001) compreende que os maiores critérios de julgamento utilizados na pesquisa-ação são de cunho epistemológico, metodológico e éticos, em que:

[...] preocupações epistemológicas referentes ao tipo de conhecimento produzido, preocupações metodológicas voltadas ao cuidado com os procedimentos da coleta e análise dos dados e há preocupações éticas relativas à qualidade da colaboração e às mudanças efetuadas. (ANDRÉ, 2001, p. 61).

Neste caso em especial, as preocupações éticas são as que mais afligem este segmento da dissertação, que se busca amenizá-las. Diante disso, Tripp (2005) apresenta vários tipos de

¹⁰⁸ Recomenda-se a leitura inicial de Débora Nunes (2007), como também de forma mais aprofundada Schön (1992).

participação e como se caracterizam elas; dentre elas, a que mais se caracteriza ou que se busca alcançar é uma *participação cooperativa*, em que se estabelece uma parceria entre o pesquisador e o sujeito que concorda em participar do desenvolvimento da pesquisa. Mesmo que haja uma delimitação, claro, entre o pesquisador e ator, este último é sempre consultado e se configura um participante das decisões que são continuamente tomadas e desafiadas por este outro olhar. Deposita-se aqui o desejo de futuras pesquisas que adotem uma participação em colaboração, em que esses atores se tornam copesquisadores, que produzem e constroem a pesquisa em conjunto, em colaboração.

Em meio à busca por compreender o fenômeno em questão, há ainda um pensamento que rodeia a reflexão aqui exposta. A consequência relativa à precarização do trabalho docente que acarreta o acúmulo de jornadas de trabalho prejudicando o desenvolvimento de estudos fora do ambiente pré-escolar ou escolar, bem como o aumento das funções docentes na gestão escolar (OLIVEIRA, 2004). Como exigir estudo e formação contínuos se há uma subserviência do trabalho do professor, que necessita para acúmulo de capital vender cada vez mais e mais barata sua força de trabalho? Não havia de maneira ética, compreendendo as subjetividades que aquelas educadoras carregavam, exigir delas que participassem mais ativamente das discussões e se dedicassem mais à avaliação e produção. É necessário percebê-las como sujeitos, antes de configurar e reduzi-las ao seu papel naquele determinado momento.

Durante a pesquisa, por exemplo, Kiusam afastou-se da instituição em questão por obter uma licença já que necessitava de tratamento por sofrer de problemas no aparelho locomotor. Essa educadora em questão era aquela já descrita, que atuava em três instituições com a mesma função, alternando apenas as faixas etárias e as particularidades de cada uma delas. Sendo, então, substituída por Vângri, que estava prestes a se aposentar, entretanto seu processo estava enfrentando dificuldades em prosseguir. Vângri permaneceu durante toda a jornada da pesquisa, entretanto, em muitas ocasiões, afirmava seu desejo de não mais se envolver com profundidade em suas funções por estar exausta, além de estar à frente do setor financeiro da mesma instituição, permanecendo muitas vezes durante o período da manhã e tarde.

Ana Maria, também com uma carga horária exacerbada por trabalhar em duas instituições, como a maioria das educadoras no CMEI, sofria de problemas psicológicos. Sabendo rasamente das subjetividades de cada uma delas, pergunta-se aqui o que mais poderia ter sido feito para fazer com que se envolvessem na metodologia então contemplada? Evidentemente, elas aceitaram participar, mas percebeu-se um desvencilhar progressivo em vez de seguir o curso planejado e desejado de uma participação progressiva.

Há um descompasso entre o desejo de uma qualidade, de uma autonomia docente, de maiores atribuições a esse sujeito e uma ampliação de atendimento, e entre a valorização docente, aumento de recursos materiais e humanos, maior remuneração e redução da sua culpabilização. Oliveira (2004) apresenta, portanto, que a profissionalização do professor não significa nesta realidade em questão uma preocupação com carreira, remuneração e capacitação, como cobre a legislação, e sim suas relações sociais com a produção e o processo de trabalho que serve ao mercado. Nesse sentido, haveria, cada vez mais, exigências em busca de uma qualidade que, mesmo atribuindo ao educador cada vez controle em suas ações, o responsabiliza e lhe apresenta cada vez mais funções para administrar, muitas vezes em sua vida extraescolar. Nesse texto Oliveira (2004) apresenta o fato de que

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Essa característica também abarca muitas falas das educadoras participantes da pesquisa em questão, quando muitas vezes em falas desanimadas e descontentes, viam-se questionando o que a elas fora apresentado em sua formação continuada exigida pela instituição, sempre depois do período escolar, na maioria das vezes, à noite. Demonstravam certo medo ou receio por estarem ainda entrelaçadas com suas práticas antigas, ou mesmo aquelas que apresentavam nas outras instituições onde atuavam. Como ser uma educadora diferente em cada instituição? Não há como, ao mesmo tempo em que se espera dela uma dedicação integral, aquela a que se destina a formação, porém a realidade se contrapõe às expectativas do sistema educacional. Como seria, então, possível exigir maior participação nesta pesquisa se nem ao menos sua vida extraescolar a educadora possui para si mesma? O que nitidamente afeta a dificuldade de cuidar de si e de também melhorar sua prática cotidiana, pois muitas vezes, diante de um volume imenso de trabalho:

[...] É possível também que o modo operatório mais rápido implique abandonar investimentos em direção à maior aproximação do aluno e das suas necessidades, denotando perda da qualidade e sensação de trabalho inacabado ou objetivo não alcançado. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 355-356).

Tal compreensão correlaciona-se diretamente com o problema da pesquisa aqui implementada, já que: “Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a

atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios.” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366). As individualidades das crianças diante de uma sobrecarga do professor ficam em segundo ou terceiro plano, em que o controle e a disciplinarização dos corpos ocupam maiores espaços e mais preocupação do que o desenvolvimento de projetos, por exemplo, que abarquem específicas curiosidades e necessidades de cada uma das crianças envolvidas naquela sala de referência. Nesse sentido, como se pode observar, existe então uma direta culpabilização do docente, como se ele pudesse esforçar-se mais e então dar conta de tudo.

Nesta pesquisa não caberia julgamento ou culpabilização diante dos sujeitos participantes e de problemas individuais, que atravessam suas subjetividades complexas, e sim um tempo dedicado à compreensão do problema. É plausível a atenção dedicada corriqueiramente ao questionamento que André (2001) se faz sobre o que é uma boa pesquisa; esta então percorreu todos os passos aqui projetados em, por exemplo, desenvolvimento de um específico objeto e de uma metodologia que estivesse pronta a ser flexível permitindo que os sujeitos – crianças e educadores – falassem para não se sentirem “[...] enganados, manipulados ou explorados” (TRIPP, 2005, p. 455), em meio a uma busca por uma educação para e nas relações étnico-raciais na educação infantil, cercadas por um barulhar, piolhos e acalantos.

Outra hipótese que se tenta levar em consideração para compreensão da frágil participação docente relaciona-se com a sensibilização dos sujeitos diante da temática. Ora, se tal discussão nunca fora feita no espaço que se desenvolveu na pesquisa, como se esperar que houvesse um interesse inato pronto a ser explorado e incessantemente estimulado? Havia claramente um interesse ao se aceitar ser participante de tal pesquisa compreendendo do que se tratava e de como seria desenvolvida, entretanto esse interesse demonstrou-se superficial ao estabelecer conexões com a subjetividade dos sujeitos em questão, por exemplo, as experiências pessoais na construção da própria identidade étnica e racial.

Quando Thiollent (2011, p. 51) compreende que não é possível participação efetiva dos sujeitos se o tema da pesquisa não domina suas preocupações, e também que se “Um tema não interessar à população não poderá ser tratado de modo participativo”, esclarecem-se muitos fatos sobre o raso envolvimento das educadoras durante as ações e o constante envolvimento e interesse das crianças em cada ação desenvolvida, principalmente das crianças negras. Que relações estariam sendo estabelecidas entre as identidades étnicas dessas educadoras e seus interesses diante da temática? Não há como ter um posicionamento aqui decisório sem apresentar uma relação leviana. Entretanto, suspeita-se de uma relação direta entre esses fatos,

pois havia maior discussão e interesse sobre o projeto durante a observação participante advinda da educadora Kiusam; em contrapartida, não existiam maiores provocações ou conversas estabelecidas com Ana Maria de forma espontânea. O papel do sujeito branco no combate ao racismo é pouco discutido, havendo um crescente interesse neste atualmente, e de certo modo se estabelece uma falta de preocupação dele quanto às relações raciais. A preocupação só aparece diante de um problema urgente, como uma situação clara de violência mediada pelo racismo em sala de aula, como fora expresso por esta educadora em questão na entrevista semiestruturada.

Vângri, por sua vez, apresenta vários relatos de situações de racismo presenciadas na infância, mas sempre deixando claro que não sofria com tanta intensidade quanto as crianças negras, pois compreendia que, por ser indígena, seu cabelo liso e seus traços finos a impediam de sofrer essas ações. Tais relações diante das próprias identidades e subjetividades, perpassam suas atuações na pesquisa; pois havia uma decrescente intensidade na participação e no envolvimento na pesquisa diante da educadora branca, indígena e negra.¹⁰⁹ Por esse motivo, também se acredita que muitos projetos individuais no campo educacional são desenvolvidos por educadoras e educadores negros, como o caso também desta pesquisa que partilha, além de outros motivos, de um interesse pessoal e experiencial. Então, o que impede que os sujeitos brancos se sintam responsabilizados, de certo modo, também sensibilizados com a temática? E que se percebam então em meio a essa hierarquização de raças que em uma sociedade racista predefinem os sujeitos?

Lia Schucman (2012) pode auxiliar a buscar entendimentos, quando percebeu que, em meio a seus estudos de branquitude e em suas pesquisas, ela compreendeu que o branco não se compreende como raça, é como se ele vivesse em um mundo neutro onde a norma é ele mesmo. Por esse motivo, vê-se ausente das relações raciais ao mesmo tempo em que vislumbra com nitidez as relações controladas pelo racismo em sociedade. Faz-se necessário, então, reafirmar a inclusão de todos os sujeitos na luta contra o racismo cotidianamente, bem como o papel do sujeito branco diante do reconhecimento de seus privilégios e, para além disso, a negociação destes em busca da justiça social. Deixa-se em aberto a pergunta: Como sensibilizar os sujeitos brancos na renovação de seu olhar naturalizado de si e das relações hierárquicas em sociedade?

¹⁰⁹ Destaca-se que a pesquisa tem então duas educadoras como sujeitos. No primeiro momento, estavam presentes Kiusam no período da manhã e Ana Maria no período da tarde, mas com o afastamento relatado, a primeira fora substituída por Vângri, que permaneceu até o fim da pesquisa na sala de referência, palco da pesquisa.

Entende-se, então, até aqui, que a participação fragilizada dos sujeitos cooperadores da pesquisa, lê-se aqui as educadoras, tem em si intermédio de várias hipóteses, não devendo esta pesquisa em questão investigá-las com maior profundidade. São relações que auxiliam o pensar nas possibilidades da pesquisa-ação em uma dissertação e também enfrentando subjetividades distintas que fogem muitas vezes das teorias do campo metodológico. É compreensível também pensar que: “A instituição da pesquisa como prática comum e generalizada aos professores ou as escolas desconsidera que ela requer suporte institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatíveis, além da disposição e do interesse docente.” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 517).

Não seria então esperada uma mudança drástica no sistema educacional apenas em um período tão curto de pesquisa; vai além desta que aqui não é percebida como um fim, crê-se que nem um meio, sendo então um contínuo que servirá para estudos de pesquisa-ação no mesmo campo – quiçá em outro lócus que abarque semelhanças –, que disponha de maior tempo de investigação, maior apoio de uma equipe de pesquisa contemplando o foco na formação dos professores e sua maior sensibilização com a temática na “esperança esperançosa” de um envolvimento maior não só com a questão, mas também com a pesquisa em si, em um sistema de colaboração entre pesquisadores-professores. Mesmo tendo um caráter que parece emergencial e local, está para além deste na busca por uma sociedade mais justa e um sistema de ensino verdadeiramente democrático e descolonizado. Pesquisa-ação nunca se colocou como a metodologia mais simples por parecer inundar-se pelo praticismo nem foge da rigorosa análise metodológica. Tendo isso em mente, Barbier (2007) indica muitos riscos ao pesquisador e, dentre eles, admite:

[...] Ainda atualmente a pesquisa-ação está longe de ser o melhor caminho para ser rapidamente bem-sucedido no mundo acadêmico. Eu sempre recomendo aos estudantes pouco arrojados trilharem caminhos mais clássicos e seguirem uma via monodisciplinar bem balizada por uma autoridade intelectualmente irrepreensível no universo da comunidade científica ‘uma vez que o método de pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos’. (BARBIER, 2007, p. 33).

Ora, trilha-se aqui um caminho corajoso em meio a águas que se desejou abalar fora de sua calmaria suspeita, afinal, concordando com um velho provérbio inglês: “Um mar calmo nunca fez bom marinheiro.” Dar-se a seguridade em meio à confusão, criatividade dialogando com a criticidade, a flexibilidade que desafia e colabora com o rigor. São possibilidades e

contrariedades que diferentes pesquisadores já se arriscaram a caminhar. Coragem, pesquisadores!

4.2 Ações cotidianas desafiadoras: panorama do render cooperativo na descolonização do cotidiano da/na educação infantil

Eu me olho no espelho e me orgulho do que sinto e vejo.
Queriam uma história de submissão pra mim, mas
aprendi a não me culpar por sonhar sem freios.

(Nayra Lays)

Após perpassar as possibilidades da pesquisa-ação e compreender as fases a que ela foi submetida e perpassada, chega-se ao início, entre um entremeio, do delinear das ações, ações-transformações do cotidiano, não só das educadoras participantes nem das crianças presentes na sala de referência, mas da instituição em sua totalidade (ANDRÉ, 2008). É importante compreender essas ações como uma empreitada de mudança, uma alteração no cotidiano que pareceu sacudir ou agitar o mar aparentemente calmo e harmônico com a qual a observação participante deparou-se no início desta caminhada.

Este segmento do texto está reservado a analisar em seus recortes as ações desenvolvidas e planejadas, demonstrando que seus intuitos e objetivos não são isolados, como se pensados para um único fim; entretanto, são compreendidas tais ações como uma continuidade, como uma inserção profunda no cotidiano das crianças e das educadoras.

Um merecido aviso está implícito, ou se crê, aqui, que explicitamente visto, como uma tentativa de não folclorizar ou musealizar aspectos da cultura e da história do segmento negro da população brasileira e africana. Não caberia reduzir a um único projeto eletivo, como em um currículo turístico de Santomé (2011), tantos aspectos da cultura e da história africana e afro-brasileira em meio a suas vivências e experiências em um único momento do ano, ou em apenas um período curto de tempo.

A preocupação no desenvolvimento dessas ações era de permear as práticas cotidianas, era fazer com que a descolonização do currículo da educação infantil seja de forma cada vez mais progressiva e a construção de uma percepção étnica positiva das crianças esteja fortalecida por essas práticas sem que haja uma ação específica em um único momento do ano para isso; mas que seja uma preocupação constante, que esteja envolta em cada planejamento e em cada desenvolver de atividades dirigidas pelas educadoras, em cada projeto e em cada canto da instituição, pois as crianças negras estão todos os dias nela, estão todos os dias ressignificando

a si mesmas e aos outros, e todos os dias elas aprendem ativamente o mundo em que estão envoltas.

Não são, resumidamente, ações que visam pontualidade, pretende-se que haja então continuidade, que o estranhamento das crianças e das educadoras diante daquilo que desafia sua visão normatizadora colonizada torne-se então uma compreensão positiva de si e do outro, que a diferença não seja exceção, mas regra. Cada vez mais, haja a desconstrução do olhar, que a perspectiva pós-crítica do currículo entre em cena e haja questionamentos, e se abra passagem neste mar revolto para cada vez mais reflexões, mais piolhos. Desafiando essas hierarquizações mediadas pela submissão, e se deseje aqui o que a epígrafe brevemente conduz, um orgulho pelo que vê e pelo que sente em relação a si e à cultura na qual se está imersa.

A percepção dessa continuidade será compreendida nas partes posteriores desta seção, pois muitas das categorias de análise surgiram não exatamente no dia em que a ação foi apresentada, mas no decorrer da presença ou não desta na sala de referência e em toda a instituição.

Todas essas ações que aqui serão fundamentadas foram, sem dúvida alguma, importantes para que se revelassem as compreensões sobre si mesmos em suas percepções étnicas, em relação também ao controle e disciplinamento, as relações entre as crianças com seus pares e a si mesmas, que são mediadas também por relações de poder guiadas em uma hierarquização étnica e racial, dentre outros aspectos que serão apresentados mais à frente.

Cada ação aqui traçada é percebida em sua continuidade, em sua frequente presença no cotidiano das crianças. Não é interessante – ao menos diante do olhar de quem vos escreve – perpassá-las descrevendo cada passo em sua aplicabilidade, cada fala e acontecimento, pois nem tudo que foi observado caberia uma discussão neste espaço limitado. Por conseguinte, as ações serão apresentadas em ordem cronológica, ou seja, quando cada uma delas foi apresentada às crianças e a sua fundamentação teórica ao menos brevemente, que levou tanto à escolha delas quanto das reflexões posteriores diante dos resultados, havendo uma sutil ligação entre elas que poderá ser observada durante esta apresentação.

O que guiou todas elas, em especial, foi a escolha da literatura infantil como ferramenta principal para adentrar discussões,¹¹⁰ dar início a elas, compreender percepções e também permanecer em seu cotidiano. Essa escolha não foi feita por acaso, está diretamente ligada ao planejamento da instituição e das educadoras participantes da pesquisa, pois o projeto

¹¹⁰ Lembramos que a Literatura não é objeto principal da investigação.

desenvolvido por todos os educadores do CMEI em questão, que foi sendo fortalecido cada vez mais, referia-se à Literatura Infantil, Projeto Contação de História e Leitura para as Crianças no CMEI, que atendia todas as faixas etárias e tinha previsão de atuação durante todo o ano letivo. Tal projeto é visto como resultado de uma experiência exitosa no período letivo anterior, no qual as crianças entravam em contato com o universo da literatura infantil em meio a intervenções desenvolvidas mediante leituras, esclarecendo que não se resumem a leituras feitas para o desenvolvimento de atividades posteriores, são também para deleite e apreciação das crianças, tendo como maiores interesses: interação com seus pares, desenvolvimento da linguagem oral e do processo de letramento.

Como foi observado na parte anterior a esta, havia sempre no cronograma da instituição um espaço dedicado à contação e leitura de histórias; em especial, as quartas-feiras eram escolhidas para que houvesse contações coletivas envolvendo todas as crianças das diversas salas de referência, principalmente no período da tarde. Durante a observação participante, nunca foi registrado, ao menos na presença da pesquisadora, a contação de histórias que envolvesse personagens negros, com exceção de um momento na sala pesquisada no período da tarde. Essa contação, em especial, foi feita logo após o momento em que a pesquisadora se apresentou e apresentou seu projeto com suas preocupações e anseios. Não há certeza sobre o motivo dessa história em questão ter sido escolhida justamente naquele momento, sendo ela, *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado.

Ressaltam-se aqui dois fatos. O primeiro refere-se à desconfiança em relação a esse livro em especial, tão famoso e presente em muitos CMEI. Desconfiança advinda, por exemplo, pelo fato destacado por Trinidad (2011), resultante de diversas pesquisas norte-americanas, onde até os 7 anos de idade as crianças compreendem que sua identidade étnica é mutável. Sabendo disso, um livro que relata as tentativas de justificativas sobre a cor escura da pele da personagem principal mediante, dentre outras, a ingestão de café em excesso, afeta em certo ponto a compreensão de crianças para o fato de sua percepção étnica, sendo comum ouvir que, se pentear o cabelo excessivas vezes, ele se tornará liso; ou se beber leite, a pele ficará mais clara.

Mesmo sabendo que o desfecho do livro traz a explicação correta relativa à genética (seu caráter geracional) da criança que carrega fenótipos de sua mãe e outras gerações, não haveria como não questionar tais relações apresentadas no texto, pois dentre tantos outros livros disponíveis para venda que abarcam esta questão com maior destaque, por exemplo *O cabelo de Cora* de Ana Zarco Câmara trazido nas ações, esse em especial recebe muito destaque em

diversas instituições e é também com frequência citado em pesquisas (COSTA, M., 2013) da área como um recurso bastante utilizado por diversos educadores.

Outro piolho, que se desconfia de tal obra, é carregado nos pelos do coelho branco adulto, que cobiça a cor da criança bonita do laço de fita, e posteriormente se casa com uma coelha negra, esta que, por sua vez, não tem fala alguma ao longo do livro. Há então certa romantização do processo de miscigenação brasileiro, que pouco se tinha de romântico em sua formulação e implementação como um projeto de intervenção social para o embranquecimento da população brasileira.¹¹¹ Obviamente, muitos elementos interessantes são positivamente compreendidos no texto, como a própria presença de uma protagonista negra, que é sempre referida como bonita, não sendo uma negra bonita, mas apenas uma criança bonita. Porém, não há como não se ter tais piolhos diante do recorrente uso desse livro sabendo que existe uma variedade de livros com o mesmo protagonismo, mas não ganham destaque como esse.

Destaca-se também o acervo de livros presentes na sala de referência pesquisada, já que não se observaram contações coletivas com personagens negros muito menos positivamente colocados; questionava-se, durante o processo de observação, onde estavam os livros de literatura infantil em que os personagens negros se faziam afirmar? Em uma busca por esses, foram revirados o cantinho da leitura e os armários das educadoras, claro que com sua participação e permissão em busca dessas obras. Em meio a essas, foram analisados 160 livros, buscando-se então não apenas a participação de personagens negros de forma secundária, quatro livros, mas para além disso, investigava-se sua participação como personagem principal, que também abarcasse segmentos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Nesse sentido, oito livros receberam destaque (Quadro 1).

Cada um carrega especificidades, entre uma relação da menina e seu pai negros em sua vida cotidiana, poemas que relatam suas vivências, relações também entre um menino e uma mulher que se encontravam nas andanças carregando emoções diferentes, a cultura oral – importantíssima – que abarca pitadas brasileiras e do continente africano, e em meio a essas diferentes infâncias, uma em especial, a de Zumbi dos Palmares. Dentre esses livros citados, apenas *Ulomma: a casa da beleza* e outros contos estavam disponíveis para o acesso livre das crianças no cantinho da leitura, mesmo poucas vezes recebendo atenção destas e das

¹¹¹ É pertinente lembrar da famosa tela de Modesto Brocos *A redenção de Cam* de 1895, em que a avó preta agradece aos céus por seu neto ter nascido branco, fruto de uma relação miscigenada.

educadoras, não havendo, pois, um aprofundamento na leitura e discussão com as crianças, o que fazia daquela presença mera ilustração do silêncio que aqui já se apresentava.

Quadro 1 - Apreciação das obras destacadas pela pesquisadora

Referência	Resumo
MACHADO, A. M. Menina bonita do laço de fita . Ilustração Claudius. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.	A menina bonita com laços nos cabelos encantava todos, inclusive ao seu amigo coelho branco que desejava ter a mesma cor de pele da menina. Após muitas tentativas impulsionadas pelas explicações da menina, o coelho não consegue conquistar o que queria. Porém, após conversar com sua mãe, a menina bonita do laço de fita compreende que sua cor é de geração, desde as lembranças de sua avó e assim por diante, convencendo o coelho que a ele só restaria se casar com uma coelha preta para então ter também filhos pretos e de várias outras cores e tons.
AMANDA, J. Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre . Ilustrações Gilberto Tomé, São Paulo: Formato Editorial, 2012.	Zumbi, corria pela mata, soltava pipa, lutava capoeira, vivia a infância. Até que um dia fora capturado e levado para um lugar desconhecido e longe de todos que amava, porém suas lembranças e memórias perpetuavam. Em meio a amarras, conseguiu fugir e voltou para junto de seu povo para lutar em coletivo. Para a liberdade de todos, nasceu livre e assim queria que todos o fossem para sempre e em quaisquer circunstâncias
BARBOSA, R. A. Contos africanos para crianças brasileiras . Ilustrações Maurício Veneza, 4. ed., São Paulo: Paulinas, 2008.	Por que será que o jabuti tem o casco rachado? Por que o gato não gosta do rato? Essas duas perguntas tentam ser explicadas por meio da cultura oral de Uganda, apresentando dois contos para as crianças brasileiras atíçarem a curiosidade ao passo que dão continuidade a essa tradição
BARBOSA, R. A. Três contos africanos de adivinhação . Ilustrações Maurício Veneza, São Paulo: Paulinas, 2009.	Três enigmas são apresentados aos leitores para que ajudem a adivinhar o mistério que cerca essas situações advindas da cultura nigeriana
SUNNY. Uomma e a casa de beleza e outros contos . Ilustrações Denise Nascimento. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.	A cultura oral africana também toma conta dos ouvidos e olhos dos leitores neste livro que traz histórias, algumas conhecidas, recolhidas na infância nigeriana e é apresentado de forma graciosa e encantadora, como a história de uma tartaruga que gostaria de uma festa no céu
PEREIRA, E. de A. Rua Luanda : poesias. Ilustrações Rubem Filho. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.	Andar pela Rua Luanda significa nestas poesias, andar por qualquer rua que circula a sua imaginação, cercada por pessoas diversas e histórias complexas
AUGUSTONI, P. O colecionador de pedras . Ilustrações de André Neves. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.	Ambaye passava seus dias a procurar pedras que colecionava como tesouros, cada uma com um formato, textura e cores únicos, inspirado pelas mulheres de sua aldeia que produziam lindos colares e joias com essas preciosidades. Em suas andanças à procura de mais tesouros, encontra Naomi, tentando fazer com que esta nova amiga brilhe do mesmo modo que via seus tesouros brilharem, presenteando-a com vários deles. Descobre então que o que a faria feliz era a companhia um do outro e de toda a comunidade, felicidade se dava em meio à comunhão daqueles que fortaleciam uns aos outros
SALDANHA, P. Mil borboletas . Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1985.	Em meio a descobertas sobre a natureza à sua volta, Gabi instiga Pedro, seu irmão, seu pai e sua mãe. Vê tudo à sua volta com seu olhar de infância, na busca curiosa do mundo.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Diante do questionamento sobre a seleção dos livros que estavam no cantinho de leitura e esses tantos outros nos armários das educadoras, fora justificado por meio de uma preocupação com a manutenção dos livros disponíveis para uso, pois as crianças acabavam por rasgar ou amassá-los. Causa ao mínimo estranheza em relação a essas escolhas, hipóteses para tal problemática podem ser posteriormente formuladas em um espaço maior de discussão, mas o que salta aos olhos seria então uma “desatenção”¹¹² nessa seleção que parecia ao acaso ou guiada pelo estado físico dos livros, em que os mais conservados permaneciam no armário. Livros cada vez mais amassados demonstravam a leitura vigorosa e a sua frequência na escolha pelas crianças; então, se os livros permaneciam conservados, significaria pelo menos que a seus leitores vigorosos eles não chegavam, concordando com Reyes (2010, p. 96): “Uma seleção dos livros mais mordidos pelos meus bebês. Escolhi os que tinham muitas marcas de dentes: acredito que é um bom sinal!”

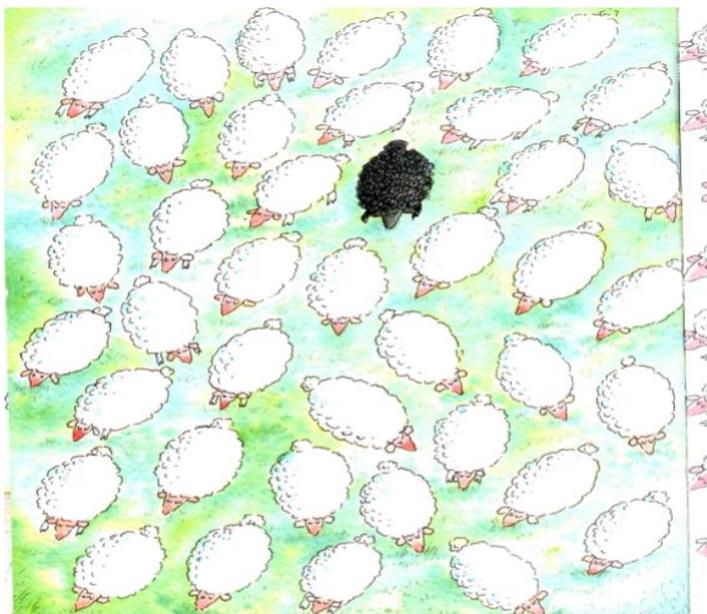
Em meio aos 160 livros, também se escolheram dois deles para análise ao menos breve dos livros selecionados para a sala de referência que indiretamente tratam da temática étnica e/ou racial. São eles: *Nervina, a ovelha negra* de Michele Iacocca (2014) e *Quando os tam-tans fazem tum-tum* de Ivan Zigg (2013). O primeiro estava também disponível para as crianças e apresentava um estado gasto, sugerindo o acesso frequente a ele, também citado no projeto de literatura da instituição. Para ilustrar o que se vem falar, foi selecionada apenas uma pequena parte do livro sem texto – bem como o primeiro livro dessa vertente publicado no Brasil, *Ida e volta* de Juarez Machado presente no acervo também. A importância de se discutir imagens em um livro sem texto gráfico refere-se ao impacto imaginativo nas crianças, como afirma Abramovich (1997).

PARA QUE A CRIANÇA O USE... Oralizando essas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (personagens que aparecem apenas como figuração, como elemento de perturbação do todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem-feitas) permitem e estimulam [...]. (ABRAMOVICH, 1997, p. 32-33).

¹¹² Aspas colocadas para alertar o leitor de que não há desatenção ou descuido em qualquer tipo de escolha. Assim como o currículo é uma escolha/seleção, há critérios, mesmo sendo o estado físico dos livros, motivo referido pelas educadoras, pode-se também supor outras relações, desde ligações afetivas com a temática até interpretações das ilustrações, capas que mais agradam, quem seriam os personagens, que história é ali mencionada, dentre tantas outras hipóteses.

Por conseguinte, quanto livros feitos para crianças pequenas, que não contêm, *a priori*, textos, e sim hipertextos, são significativos para ativar um pensamento crítico e estimular o poder do faz de conta das crianças. Em uma relação entre fugir do real, fantasiar o real e pensar sobre o real, é que se apoia o impacto das imagens aqui seleccionadas para análise (Figuras 4, 5, 6).

Figura 4 - Nervina, a ovelha negra



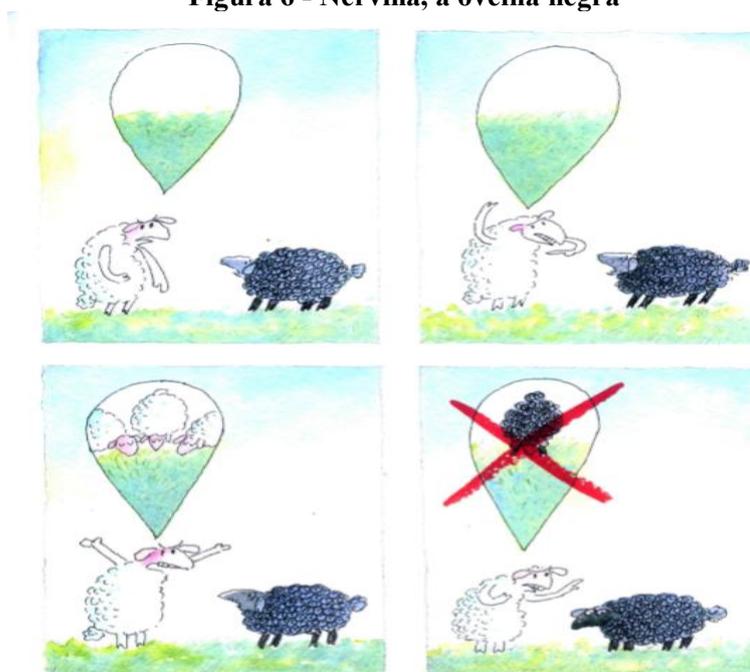
Fonte: Iacocca (2014).

Figura 5 - Nervina, a ovelha negra



Fonte: Iacocca (2014).

Figura 6 - Nervina, a ovelha negra



Fonte: Iacocca (2014).

Que sensação essas imagens lhe causam? Colocando-se no lugar de uma criança negra, o que lhe vem à mente? Ou mesmo se você já foi uma criança negra. Não há como ignorar o que as imagens transparecem, confirmam rejeição, julgamento, menosprezo do diferente, mas não um diferente qualquer, a ovelha negra. Quem nunca ouviu o ditado sobre ser “a ovelha negra da família”? Tais relações não são postas ao acaso. Essas imagens convocam desconforto, e mesmo tendo esse livro um final em que a ovelha em questão é reintegrada ao rebanho, seus percalços em busca de aprovação são injustos e falam muito em seu silêncio de palavras para seus pequenos leitores.

Não significa dizer que a obra é condenável ou a autora se propunha a passar uma mensagem racista, mas o que se põe em jogo é questionar os papéis, questionar também a mediação dada à leitura de hipertextos. Por que a diferença parte sempre do sujeito negro? Por que o outro é sempre atribuído a grupos ditos minoritários, sabendo que em número são maioria? Esse livro demonstra o exercício em sociedade posto às crianças negras de querer se adequar. Certamente, ao longo do texto, a diferença é tratada de maneira positiva e reflexiva. Nesse momento, entra então a mediação, o lugar do educador ou do leitor para além dos ouvidos, mediar os questionamentos que a leitura provoca; e se não houver essa mediação? Que resultados essas imagens podem vir a provocar? E se, no caso deste, o livro apresentar a falta de páginas, qual a relação que as crianças estabeleceriam na leitura sem mediação? Não foi o

objetivo desta pesquisa investigar tais efeitos ou interações, entretanto seria arbitrário não apresentar tais reflexões para o leitor mediante discussão do assunto posto.

Do mesmo modo, apresenta-se a segunda obra citada anteriormente, contando a história de um palhaço negro, que alegra uma plateia majoritariamente branca. Vai, então, tentar deixar alegres os corações de uma tribo de selvagens, guerreiros africanos com suas máscaras e lanças, sem que haja nenhuma preocupação com o fato de reafirmar uma ideia de “selvageníssimo” e atraso diante da população branca que ri do palhaço.

Aqui não se trata de uma caça às bruxas dos livros, não é para eles serem extintos do acervo, mas o que se põe em questão é como esses livros são selecionados; por que não há outros títulos que reforcem um pertencimento étnico-racial positivo das e nas crianças? Por que livros como o de Janaína Amado estão nos armários e não nas mãos curiosas, na sua primeira vez, das crianças nas salas de referência? Como ocorre a mediação dessas obras com os leitores de ouvido perpassados pela figura do educador? Por esse e outros motivos, é que se insere atenção à literatura infantil como a bússola diante do mar silencioso em busca não da calma, mas da agitação.

A instituição que recebeu esta pesquisa parece então compreender que a literatura infantil tem um grande potencial correspondente à potencialidade gigantesca das crianças, atrelado ao poder imaginativo e também ao processo constante de reflexão sobre o que se lê e como se lê. De forma mais ampla, em relação ao espaço escolar, Zilberman (2003) compreende que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. A literatura tem sua importância no âmbito escolar devido ao fornecimento de condições que propicia à criança em formação. Essa literatura é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representa o mundo e a vida através das palavras. Sabe-se que a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário. (ZILBERMAN, 2003, 16).

Entretanto, é importante levar em consideração algumas implicações mediadas por essa citação de Zilberman. A primeira delas é que ela não está direcionada especificamente a espaços de educação infantil, em especial à pré-escola, o que leva esse pequeno esboço das especificidades correspondentes à relação entre o universo da literatura infantil e as crianças presentes nos espaços de educação infantil.

A maioria das crianças, entre 4 e 5 anos, participantes da pesquisa, não tem o domínio da leitura, sendo então imersas no mundo letrado com maior intensidade no ambiente do CMEI. Para tanto, são leitores ativos dos hipertextos contidos nos livros; acabam também por serem com maior frequência leitores de ouvido, ou como realmente apresentam em seu texto Brandão e Rosa (2011, p. 41), “ao ler com os ouvidos”, as crianças compartilham a significativa mediação do educador e da educadora com o livro lido em voz alta para as crianças, que, ao serem ouvintes ativos, tornam-se leitores ativos (BRANDÃO; ROSA, 2011).

Dando destaque, assim, à figura das educadoras e sua total relevância nesse processo. Muitas vezes as crianças escolhiam os livros que gostariam que fossem lidos na roda do dia, repetindo a leitura vigorosa de uma obra diversas vezes, decorando o texto e sua sequência, como o caso do livro *Quero um bicho de estimação* de Lauren Child (2011);¹¹³ porém, outras vezes, eram as educadoras a apresentar leituras novas, especialmente aquelas guardadas nos armários. Esse processo de escolha não só da leitura do dia em voz alta, mas também daqueles livros que irão para o manuseio das crianças necessita ter critérios para análise da qualidade das histórias.

É preciso ter em mente que não se lê qualquer obra para as crianças. Essas leituras são regidas por processos de escolha, avaliação e análise do livro, sendo a leitura prévia de total relevância. Lembrando que a escolha antecede a chegada do livro às salas de referência perpassando uma seleção prévia do Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Em seguida, uma lista de livros é apresentada à instituição para então as obras de maior preferência serem selecionadas anualmente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário.

Para auxiliar a escolha dos livros adquiridos durante a pesquisa para as ações desenvolvidas, muitos critérios foram levados em consideração, dentre eles alguns apresentados por Brandão e Rosa (2011), como a relação entre texto e imagem; ou seja, os hipertextos dão oportunidade às crianças de uma leitura que tenha sentido e sequência, apresentando uma valorização estética que sensibilize o pequeno leitor? A leitura é também agradável para o adulto, ou seja, agrada a diversas faixas etárias causando sensibilidade em ambos os públicos?

¹¹³ A leitura é repetidamente pedida pelas crianças, por também significar apropriação da história por elas. Seu empoderamento diante do mundo letrado ocorre também no domínio do conteúdo da história lida por seus ouvidos. Imagine, então, empoderar crianças negras na leitura de histórias que contenham a afirmação de uma identidade positiva, das histórias e culturas negras de resistência e riquezas? Esta pesquisa, então, propõe-se também a isso e propõe o próprio leitor.

Além de questionar, é interessante que se busque a opinião de outros colegas, havendo então o intermédio das educadoras participantes da pesquisa para dar então esse *feedback*. Há também obras clássicas e contos orais da tradição popular, que são, assim, bens imateriais e necessitam de perpetuação? A leitura abarca reflexões para além da alfabetização literária? Abre espaço para diálogos curiosos e estimulantes? Todas essas perguntas subsidiaram as escolhas literárias presentes nas ações desenvolvidas, que ora utilizavam textos presentes no CMEI, ora necessitava da aquisição de novas obras para abarcar reflexões específicas. Nesse sentido, as autoras supracitadas alertam:

[...] a roda de história no contexto das salas de Educação Infantil deve se constituir em uma ação planejada e dirigida com intencionalidade pedagógica pela professora, que seleciona previamente a história, pensa na melhor estratégia para apresentá-la ao grupo, formula perguntas, dá informações complementares, sugere atividades que podem interligadas e complementam a leitura ou contação. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 48-49).

Reafirmando o que aqui já se mencionou sobre a intencionalidade de qualquer ação desenvolvida no espaço de educação infantil, mesmo quando as crianças pedem os mesmos livros, estes já tiveram uma primeira leitura que fora regida por critérios. Obviamente, nem todas as leituras necessitam expressamente de atividades ou de diálogos, entretanto, mesmo em uma leitura apreciativa, algumas perguntas podem vir a ser feitas para aguçar esses leitores de ouvido, curiosos e potencialmente esplêndidos, perguntas mesmas advindas das próprias crianças e dos seus infinitos porquês.

As ações que tiveram o intermédio dos livros de Literatura Infantil escolhidos perpassaram pelos cuidados mencionados, materiais de apoio foram sempre solicitados, informações complementares saltavam aos olhos, como o que seria uma ervilha? Antes nunca vista pelas crianças, ou o que seria um pé de acácia? São necessários objetos, fotos, cheiros, gostos e sensações que apenas o livro não aborda e confirmam a mediação do educador e da educadora como fundamental.

Havia, então, uma ativa implementação da leitura e da contação na rotina das crianças; de tão frequente, ao fim do ano, parecia de certa forma desgastante para algumas crianças mais velhas.¹¹⁴ Cabia agora enegrecer essas leituras, abarcar com elas reflexões sobre a estética, a

¹¹⁴ Refiro-me aqui a uma cena presenciada durante a rotina da contação em um dia de quarta-feira em novembro, quando uma das crianças, agora com seis anos, retruca “tudo aqui é história”, ao ser convidada para a contação de histórias no pátio, compreendendo a frequência na utilização do recurso da literatura infantil, indicando de certa forma também, que se fazia necessário o uso de diferentes recursos metodológicos. O que já fora aqui mencionado sobre a falta de assiduidade do projeto de ciência por exemplo.

cultura, a história, a afetividade negra, quebrar o silêncio que ali se fincava e trazer à tona neste mar brando os questionamentos e as indagações das próprias crianças silenciadas em seu cotidiano. Nesse sentido, qual a potencialidade da literatura infantil com a temática negra? Como proporcionar uma leitura reflexiva que questione o naturalizado? Pois se compreende também que a instituição de educação infantil, “[...] é o local de problematização do senso comum, do que não nos assusta mais porque naturalizamos” (FERRARI, 2014, p. 106).

Os livros têm o poder tanto de problematizar naturalizações quanto de reafirmar estereótipos e de consolidar esse processo normatizador de hierarquias estéticas, culturais e sociais (ROSEMBERG, 1985). Como já visto nas seções anteriores, na construção de vontades de verdades (FOUCAULT, 1988), a manutenção do poder em meio aos discursos perpassam também a literatura infantil, sendo esses discursos produzidos, na grande maioria, por adultos, cabendo então, como já está sendo visto, questionar que verdades são essas, verdades ditas sobre si mesmos sendo faladas e fortalecidas por outros, que, por vezes, inferiorizam, ridicularizam, menosprezam ou apagam.

Muitos aspectos que, no contexto da obra, parecem soar como inocentes recursos textuais e estilísticos podem atuar no sentido de reforçar preconceitos a partir da forma como cada personagem é descrito, isto é, a forma como sua construção adjetiva se torna um valor positivo ou negativo na construção da identidade do personagem e da própria construção da identidade do leitor. (ARBOLEYA, 2008, p. 5).

Isso significa dizer também que cada obra se faz por meio um recorte de um determinado contexto do real ou ficcional, carregando personagens em suas especificidades, mas a questão que aqui se coloca é qual a pluralidade apresentada em meio às literaturas nas salas de referência?

Desse modo, mesmo que se ponha em xeque um livro com um personagem negro, não existe uma única forma de viver a negritude, muito menos pensar que um único livro daria conta de abarcar diversas formas de ser e estar no mundo; saber, como demonstra Arboleya, que a literatura intervém na construção identitária das crianças pequenas, como se buscou demonstrar na pesquisa aqui referida, dialogar com a necessidade de se ter uma preocupação maior com os livros que se oferecem, que contações são apresentadas para as crianças nos CMEI, que possam vir a falar com elas e sobre elas, em especial, com as crianças negras e suas diversidades estéticas, sociais, culturais, religiosas e ideológicas.

Mariosa e Reis (2011) compreendem que a construção identitária das crianças perpassa os referenciais que a elas são apresentados, por intermédio, na maioria das vezes, dos adultos.

Dentre esses referenciais, as autoras destacam os desenhos animados, brinquedos e histórias infantis, e diante da problemática étnica, percebem que existe um protagonismo branco, eurocêntrico, nas histórias principalmente advindas dos clássicos infantis – como o caso dos irmãos Grimm, embarcando na construção de um perfil de belo e bondoso branco, em contrapartida ao mau e feio negro, não havendo também protagonismo desse último de forma positiva, como se testemunhou anteriormente na breve análise de 160 obras encontradas na sala de referência aqui pesquisada.

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSA; REIS, 2011, p. 42).

Mediante tais constatações, as autoras supracitadas dão por percebido, como aqui se pretendeu, a relevância em usufruir essa ferramenta – as histórias infantis – para o fortalecimento de uma percepção étnica positiva das crianças, parecendo tão claro quanto desafiador. Entretanto, o desafio compensa ao possibilitar o aumento de referenciais que embarcam no diálogo entre memória, identidade, referência (ANDRADE, I., 2005), acresce-se aqui, também resistência. Memória africana e afro-brasileira apagada, silenciada, folclorizada, caçada, acusada e esquecida na poeira do tempo, que apaga, decerto, a história contada não pelos colonos, e sim pelos próprios negros, exigindo aqui a descolonização de toda a educação, que perpassa, então, a escolha, apresentação e interação da literatura infantil no CMEI investigado.

Assim, as obras de Literatura Infantil, de modo geral, contribuem para a formação da identidade do infante, e aquelas cujos temas estejam voltados para as questões étnico-raciais podem, além de formar identidade, fomentar reflexões sobre a discriminação racial bem como dar a criança afrodescendente concepções de pertencimento quando se vê ali representada. (BARREIROS, 2010, p. 6).

Não se trata da substituição de todos os livros presentes no acervo ou do atendimento do interesse de um grupo específico, situando-se em um âmbito coletivo diante de demandas específicas, por exemplo, no interesse de crianças de ascendência branca (MUNANGA, 2005), para reconhecimento de seus privilégios e compreensão de si mesmas como pertencentes a uma

etnia específica, e não a norma, como se a si não fosse necessário citar nem reconhecer suas intervenções e manutenções.

A descolonização dos livros de literatura infantil, o enegrecimento de parte do acervo em cada sala de referência, em cada recurso utilizado, estão ligados ao fortalecimento de uma educação para e nas relações étnico-raciais que, no âmbito da educação infantil, abarca a construção identitária positiva das crianças, o acesso a bens culturais materiais e imateriais, e o reconhecimento de sua história, de suas especificidades, em que a diferença se faz regra, e não exceção. Não se busca o etnocentrismo, mas a etnicidade em sua diversidade e diferença. Nesse espaço estabelece-se semelhança com a ideia de Afrobetização emanada pelo Projeto Adeola: Princesas e Guerreiras, que tem como cofundadora Raísa do Amaral (2018). Educar para afrobetizar emana o protagonismo negro por meio de referenciais positivos, em um letramento corporal, na contação da sua história por meio das próprias vozes.

Com a valorização da cultura africana e afro-brasileira, essa ação trabalha a beleza em ser negro, reforça a identidade, constrói o respeito quebrando estenótipos e preconceitos, fortalece positivamente através dos saberes as relações raciais na sociedade, potencializando a descoberta e experimentação de valorização da nossa própria cultura. (AMARAL, R.; TEÓFILO, 2018, p. 17).

Diante desses apontamentos e mediante a realidade observada, supôs-se o benéfico uso da literatura infantil, oral e escrita, guiando cada ação desenvolvida na pesquisa, servindo de canoa em meio à maré turbulenta que se propunha navegar. Durante o período escolhido, foram apresentadas às crianças 15 histórias infantis, em meio a livros de literatura infantil, contações da cultura oral e um filme, regados por outros recursos que demonstraram rica interferência nos discursos das crianças, como será percebido em outro momento desta seção.

Todas as ações¹¹⁵ desenvolvidas tinham objetivos específicos que dialogavam entre si e objetivos gerais que acabavam por contemplar os próprios objetivos desta pesquisa. Em relação aos objetivos gerais dessas ações, podem-se citar: **dominar as ações mediante exercício de sua autonomia em meio à execução da ação**, em que todas estas eram sempre mediadas pelas próprias crianças em seus tempos e desejos, curiosidades e estímulos; **compreender e positivar o protagonismo negro nas histórias**, para também interiorizar uma relação positiva consigo mesmo; **valorizar as diferentes formas de viver a infância e de serem crianças**, respeitando

¹¹⁵ Essas ações podem ser observadas no quadro apresentado no Apêndice A, contendo um resumo de cada ação, com seus objetivos e referências.

suas potencialidades. Cercados também pela valorização, pelo reconhecimento e reflexão da sua identidade e dos outros que o cercam, definidos pelas diferenças que os constituem como sujeitos em suas singularidades.

O entendimento dessas ações deve ser mediado por algumas afirmações desses espaços de escolha. Cada uma delas, como já visto, tem intenções, e para se navegar nesta pesquisa, foi preciso uma jangada forte sustentada pelo aporte teórico que é contemplado pelo leitor ao longo de todo o escrito. Cada uma dessas ações, para além da defesa da literatura infantil, tem justificativas pensadas com o objetivo de atender à pesquisa de uma forma mais ampla, para quebrar o silêncio que se estabelecia e desafiar as vontades de verdades postas no ambiente. As áreas de interesse, por exemplo, citadas nas orientações curriculares do município e reproduzidas no CMEI investigado – como já aqui referidas –, apresentam no documento inspiração na aprendizagem pela ação na abordagem educativa HIGH/SCOPE, havendo cuidado no planejamento das áreas, dos materiais disponíveis e do armazenamento deles. Complementando essa relação, Horn (2007) apresenta os cantos como formas de assegurar o protagonismo das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia, pois nesses espaços as crianças em boa parte do tempo desenvolvem situações que não envolvem o adulto muito menos a sua liderança. Esses espaços também proporcionaram à pesquisa maior aproximação com as crianças e suas percepções em meio à observação participante.

Esses espaços, entretanto, pareciam limitados e embranquecidos, não permitiam maiores desafios para as crianças, nem lhes permitiam maior poder imaginativo diante de recursos limitados, muito menos quando se falava do protagonismo das crianças negras nesses ambientes. A descolonização da instituição está também na organização dos ambientes, sua ornamentação (imagens nas paredes, elementos que cercam o CMEI), nos materiais didáticos e também nas áreas de interesse. Por esse motivo:

Avaliar o ambiente escolar em geral e o local em que as crianças permanecem e começar a fazer as mudanças necessárias é primordial. O professor deve ter olhar crítico sobre os materiais que organizam o ambiente e se perguntar: ‘Que mensagens sobre diversidade étnico-racial as crianças recebem? As crianças veem imagens que refletem a diversidade étnico-racial que elas observam na sociedade brasileira? Há, ainda, nessas imagens a diversidade de gênero e a diversidade socioeconômica? As imagens incluem pessoas que desenvolvem diferentes atividades profissionais com a representatividade dos diversos grupos étnico-raciais?’ (TRINIDAD, 2012, p. 131).

A qualidade na educação perpetua o ambiente estrutural, e não apenas sua adaptação ao atendimento às necessidades das crianças, mas a organização desses espaços que devem atender

a diferença. Assim, os cantinhos da sala de referência investigada passaram por adaptações e inclusões que não finalizaram com a conclusão da pesquisa. O cantinho da leitura, já bastante citado, ganhou livros novos com protagonistas negros, que fortaleceriam o referencial das crianças em diferentes formas de ser criança e de viver a infância e também a negritude, com acesso livre destas, pois: “Na organização do ambiente, os livros sempre devem permanecer em locais em que as crianças tenham acesso a eles.” (TRINIDAD, 2012, p. 132). Esse cantinho também ganhou cartas elaboradas pela pesquisadora que continham imagens de diferentes crianças em diversas partes do mundo, desde Maceió, ou o agreste alagoano até a Índia, o Japão, dentre outros lugares, onde as crianças poderiam encontrar similitudes e diferenças em seus modos de viver as infâncias.¹¹⁶

O escritório ganhou novo nome, sendo agora o cantinho das profissões, com recursos para que as crianças em suas diferenças possam viver papéis de diversas profissões, como médicas, médicos; engenheiras, engenheiros; professoras, professores; veterinárias, veterinários, etc. Para que se pudesse observar de forma mais ampla as relações das crianças e lhes permitir maior autonomia, sugeriu-se a implantação do cantinho da casinha, com a cozinha e quarto. Nesse ambiente em especial, as crianças demonstravam de forma mais ampla suas reproduções interpretativas (CORSARO, 2009) da realidade vivenciada no ambiente externo à instituição de educação Infantil. Já o cantinho das bonecas, embranquecido pela ausência de bonecos de diferentes fenótipos, ganhou uma nova composição por meio das doações recebidas.¹¹⁷ O mural que expunha as atividades das crianças ganhou ilustrações de crianças de diferentes fenótipos convidando o recebimento das produções infantis. Por fim, a implantação do cantinho da beleza que desafia padrões de beleza dominantes, e possibilita às crianças negras mais recursos para serem também contempladas nesse espaço em suas diferentes possibilidades.

O corpo, como suporte da identidade negra (GOMES, 2012), necessita de atenção nesses ambientes, o cuidado de si que entranha também o cuidado do outro. Lembrar que os fenótipos

¹¹⁶ Optou-se pela escolha de cartas pequenas, e não cartazes na parede, diante da dificuldade de permanecerem nas paredes por conta da grande salinidade referente à localização do CMEI, e também permite maior acesso e manuseio para as crianças.

¹¹⁷ Deve-se agradecer novamente à ONG Bonequeiras sem Fronteiras, que resolveu encarar o desafio de doar 120 bonecas e bonecos em sua maioria negras e negros, para o CMEI participante da pesquisa. Cada ponto foi feito com muito amor e sem querer nada em troca além da felicidade das crianças pequenas. É como disse certa vez Jean de la Bruyère: “Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.” Não há nada mais recompensador que permitir que crianças negras se sintam existindo, que possam escolher um novo amigo de pano, que sem acreditar perguntam: “É meu para sempre?” É sim. Os pontos que cada um costurou em seus bonecos e bonecas se uniu com perfeição à costura deste trabalho. Gratidão!

mais visíveis, como a cor da pele, formato da boca, nariz e textura dos cabelos são tão mais dolorosos de serem aceitos pelos sujeitos que o carregam quanto marcas da identidade negra.

Nilma Lino Gomes (2012) comenta:

O cabelo do negro, visto como 'ruim', é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como 'ruim' e do branco como 'bom' expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2012, p. 3).

Parece, na visão deste trabalho, necessário construir condições e mediar conflitos desde a mais tenra idade em direção ao empoderamento das crianças, compreendendo seu corpo mediante novos referenciais positivos de beleza que não se reduzem a um padrão ariano, ou até mesmo um padrão único e universal, que é desumanamente perseguido pelos sujeitos negros e impossível de ser alcançado em uma busca sempre insatisfatória e destrutiva. Por isso, o cantinho da beleza caracteriza-se como uma ferramenta importantíssima na aquisição de diferentes referenciais de beleza, de diferentes lugares do mundo, com diversos elementos. Pentas garfo, escovas mais grossas, prendedores de cabelo, turbantes, dentre outros materiais dão oportunidade às crianças negras de perpetuarem suas resistências mediante seus conceitos de viver a beleza, em que cabelo bom significa cabelo bem tratado e bem amado. Concluindo a relevância desses cantinhos, classificados pelo documento *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* como atividades permanentes, propícios à inclusão da temática africana.

No entremeio da estrutura e organização dos espaços, localiza-se a aquisição de materiais que os compunham, como os livros, materiais ilustrativos para as profissões, objetos do cantinho da beleza e da casinha, dentre outros materiais específicos de cada ação desenvolvida ao longo da pesquisa. Estes só foram possíveis mediante a compra pela pesquisadora e subsidiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal). Outros materiais também foram reaproveitados do próprio CMEI e doados, como as bonecas e bonecos negros. A questão que aqui se emprega é a relevante presença de diversos materiais, para que se alcance o estímulo às potencialidades infantis (MACEIÓ, 2015), não significando que seja primordial a aquisição de materiais complexos, caros ou de difícil aquisição pelos próprios educadores.

Diversidade de materiais significa, em contrapartida, a exploração dos sentidos ao máximo, em que o educador deve olhar para os materiais que tem à disposição, saindo de sua

zona de conforto, desafiando a si mesmo, por exemplo, contar histórias com objetos do cotidiano das crianças e os transpor para os personagens, ou fabricar as próprias tintas, os próprios brinquedos ou até os próprios livros. Seria utópico propor para além do que se vive cotidianamente em sala, e este trabalho, mesmo tendo custeio financeiro, buscou em diversos momentos alcançar o limiar entre o que se poderia oferecer, mas que pudesse ser reproduzido na ausência desses recursos, frisando a sua pluralidade na disposição ao alcance das crianças.

Para finalizar essas justificativas que complementam a apresentação das 15 ações desenvolvidas durante a pesquisa-ação, está a importante presença de bonecas e bonecos negros. Pensar sobre o impacto deles na construção da identidade infantil revela quanto são necessários e também quanto são ausentes. De acordo com uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo Avante, desencadeada pelas discussões da Campanha Cadê Nossa Boneca?, constatou-se que, em 2016, apenas 3% das bonecas comercializadas em sites de grandes lojas nacionais eram negras. Em relação aos fabricantes, a pesquisa identificou que o número era um pouco maior, eram negras 6,3% do total de bonecas fabricadas. Repetindo a pesquisa no ano de 2018, constatou-se que houve um pequeno aumento dessa fabricação, passando agora para 7%.

Quando se pensa em uma sociedade majoritariamente negra e também plural, parece não fazer sentido um número tão ínfimo de 7% nos mais de 700 modelos fabricados. Um claro exemplo de uma herança colonizadora dos corpos e mentes, que produzem um modelo de sujeito universal, branco. Concomitantemente, percebe-se que, mesmo havendo maior número de bonecas fabricadas, elas não são compradas pelos varejistas, pois não apresentam uma futura venda, lucro. Como não pensar nos sujeitos consumidores dessas bonecas? Há um mercado, e está sendo explorado por sujeitos negros que perceberam as próprias necessidades e a de seus filhos como impulsionadoras para fabricar suas bonecas e bonecos negros e negros.¹¹⁸ Talvez, a perpetuação e insistência desse lócus consumidor esteja fazendo com que o número de bonecas fabricadas esteja engatinhando em uma configuração de aumento, porém esta é apenas uma hipótese.

Outro fato bastante interessante é que muitas dessas bonecas negras são apenas bonecas brancas que tiveram sua pele pintada e muito raramente os cabelos trocados. As feições são as mesmas, toda pluralidade presente nos fenótipos que circulam em sociedade e sua estética reduzida apenas à tonalidade de pele. Isso não é suficiente, e tenha-se dito. Talvez, a fabricação

¹¹⁸ Como o caso da empresária Jaciana Melquíades em sua loja Era uma Vez o Mundo. Há também, construído pelo Projeto Cadê Nossa Boneca?, um mapa localizando diversas lojas que fornecem bonecas e bonecos negros, na maioria, ateliês.

em pequena escala de bonecas e bonecos, que visam atender a essa demanda em uma perspectiva social e não mercadológica, tenha seus benefícios, porém a aquisição dessas bonecas emprega um custo alto que não pode ser arcado por boa parte da população brasileira.

Há um foco nesta pesquisa de bonecas negras, e não com bonecos negros também, como o caso da venda e produção de super-heróis, por exemplo que também têm uma ausência em meio a descolonizações mais recentes. Entretanto, essa ausência se configura em uma necessidade, quando a presença dessas bonecas e bonecos reflete na construção identitária das crianças em meio às suas identificações.

Muitos trabalhos já recorreram ao uso de bonecas e bonecos para compreender como crianças estabelecem relações raciais (FAZZI, 2012), entretanto a referência que se faz aqui ultrapassa essas constatações, buscando reafirmar a influência dessa ferramenta na construção identitária das crianças e seu pertencimento étnico positivo. Ver semelhanças nas bonecas e nos bonecos com que se brinca propicia às crianças aumentar seus referenciais, compreender que elas não são ausentes e essa ausência não é natural. Em meio às brincadeiras, reproduzem situações de seu cotidiano, transferindo para as bonecas o papel algumas vezes deles mesmos em outras interpretações, e como serem eles mesmos se as bonecas e bonecos não o são?

Denise Cruz (2016), em uma pesquisa feita em Maputo e em Brasília sobre o impacto das bonecas negras na lembrança de mulheres e sua infância, constatou que as bonecas, muitas vezes, apresentam-se como objetos-espelho das figuras femininas que as carregam; apresentam também relatos dolorosos de mulheres que buscavam a si em suas bonecas, e essa ausência fabricava a busca por um perfil impossível de ser alcançado, causando sofrimento e angústia no processo de autoaceitação, como bem apresentado por Souza (1983). A autora verificou também resistência em muitas entrevistadas, que apontaram modificações feitas nas próprias bonecas, como o entrançar dos cabelos para aproximá-las da estética das crianças. Bonecas negras e bonecos negros representam empoderamento, significam afirmar presença, a presença da diferença que deve fazer barulho.

Todas essas ações pretenderam ecoar em todas as salas de referência, em todos os cômodos do CMEI, na comunidade onde perpassava a pesquisa, e também nos ouvidos dos leitores e quiçá em futuras pesquisas e práticas pedagógicas embebidas por essas palavras barulhentas. São práticas descolonizadoras emaranhadas no cotidiano, não são fruto de ações isoladas ou de projetos pedagógicos específicos, estando em busca da fabricação da diferença em suas singularidades, e não na *universalidade do normativo* (FOUCAULT, 2014). “Precisamos, no nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso das diferenças não como um

desvio, mas como o mote de nossa prática e das relações entre as crianças.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 92).

Circunstancialmente, diante de todas essas relações até aqui construídas, dá-se, a seguir, voz às educadoras e principalmente às crianças. Retalhos de filé/falas, silêncios, posturas e ações que fizeram comprovar a necessária jornada desta pesquisa em um mar revolto; e para caminhar em direção à despedida, onde estão nossas crianças negras?

4.3 “Ingênuos” entre suas vozes e silêncios: percepções étnico-raciais na voz das crianças

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!

(Emicida)

Este escrito foi cercado de expectativas, de costuras, de riachos que vieram a desembocar nestes últimos passos, nós e remadas¹¹⁹. Pretenderá aqui abarcar o leitor em leveza diante das asperezas que o racismo conjuga às infâncias brasileiras, leveza que as próprias crianças carregaram em conhecer o mundo em suas primeiras vezes, em entender as pessoas e suas subjetividades, em tentar entender a si mesmas diante do emaranhado de significados lançados em seu corpo e pensamentos para reinterpretarem o mundo que agora conhecem.

As crianças participantes desta pesquisa, foram, sem dúvida, as principais propulsoras da pesquisa-ação, pois em seus silêncios guiaram a necessidade de ter esta ferramenta de pesquisa; em suas fervorosas consultas ao cantinho da leitura, sugeriram a literatura infantil

¹¹⁹ Destaca-se que o título desta seção abarca dois sentidos, o primeiro faz referência ao modo como por muito se enxergava as crianças fora das relações de poder em sociedade, ingênuas e puras. Do mesmo modo que se faz referência ao termo utilizado para identificar crianças negras “livres” nascidas de mães ainda escravizadas, atribuição contatada na Lei n.2040 de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco. Provocando o leitor a pensar nas aspas que a palavra ingênuo carrega, no questionamento que o peso e o significado histórico que a própria palavra compõe.

como base das ações desenvolvidas; em seus termômetros diante de seus pensamentos fecundos nas relações racistas de poder, elegeram que caminho seguir, que tema abarcar e que saberes contra-hegemônicos lançar nas práticas curriculares que os corpos infantis habitam.

O mais significativo, dos saberes apreendidos na pesquisa, para a pesquisadora que vos escreve, é reafirmar os diversos modos de ser criança e de viver as infâncias, seus tempos que são diferentes dos tempos empregados cronologicamente na mente dos adultos, tais quais suas expectativas que são completamente diferentes daquelas planejadas e regidas em um sistema adultocêntrico. Não há uma única forma de ser criança e viver a infância, do mesmo modo que não há unidade em ser negro ou negra e viver a negritude. Assim, aqui se buscou flexibilidade em todos os momentos, procurando formas – em suas diferenças e diversidades – positivas de pertencerem a si mesmas, em especial um positivo pertencimento étnico-racial negro, como sutilmente demonstra a epígrafe em uma melodia curta de *Amoras* composta pelo cantor Emicida.

Iniciar este segmento do texto por meio das considerações que mais vibram no emaranhado de sentimentos e pensamentos colabora para que o leitor reafirme tais considerações durante a leitura dele. Para que se possa lembrar de onde se partiu diante dos últimos passos, das despedidas, tentou-se buscar caminhos e não respostas rígidas às perguntas que foram feitas desde o início, por meio das palavras de outras bocas e também desta aqui – em que se espera estar sendo agradável aos olhos ou aos ouvidos. Os entremeios que fecundaram esta pesquisa levantavam o questionamento principal: De que forma as práticas curriculares vivenciadas com uso da literatura infantil por professoras e crianças da educação infantil colaboram para a construção da identidade étnico-racial positiva das crianças?

Diante disso e habitando o desenrolar de uma arriscada pesquisa-ação, o barco que se navegava pode visitar marés altas e turbulentas que trouxeram em suas redes de pesca valiosas percepções que auxiliaram nas considerações finais desta pesquisa. Para o desenvolver da costura e análise do material selecionado, enumeramos três categorias gerais, sendo estas: Currículo, Educação Infantil e Pertencimento Étnico-Racial; por esse entremeio (depositante a expectativa de ter ficado nítido ao leitor), compreenderam-se as amarrações em cada um desses critérios, em que se faz urgente pensar em currículo nos espaços de educação infantil e ainda mais pulsante, a necessidade de se voltar para o fortalecimento de práticas curriculares que se preocupem com a construção de pertencimentos positivos sobre si mesmos, e em especial sobre sua identidade étnica e racial.

Dentro dessas três categorias temáticas mais abrangentes que fizeram a base da costura, outras duas categorias menos abrangentes habitavam os espaços de análise a cada passo que se dava adiante. A já mencionada construção de *efeitos de verdade* (FOUCAULT, 1997, 2000, 2004, 2012, 2017),¹²⁰ em suas relações poder-saber por meio do pensamento foucaultiano, proporcionou maior entendimento do material que aqui será apresentado; além dessa categoria, o disciplinamento dos corpos também proporcionou uma ampliação do olhar. Estas, por sua vez, possibilitaram que a subcategoria *Definidores de pertencimento étnico-racial dos sujeitos – cabelo e cor da pele* (GOMES, 2002) – ficasse evidente no desenvolvimento delas, na hierarquização dos sujeitos mediadas per esses marcadores da diferença, na elaboração de conceitos e percepções sobre o mundo e aqueles que o habita e em especial sobre si mesmas.

As crianças, muitas vezes, referiam-se aos outros, entretanto estavam falando sobre si, e olhares desatentos não captariam esse jogo de espelhos; se uma criança identifica-se como negra em um determinado momento de forma precisa e contundente, em outro, ela demonstra que um sujeito negro não pode ocupar uma determinada posição de destaque; diz, decerto, que não pode permitir a si mesma ocupar tal posição, e se o fizer, terá de permitir mudar a si, na busca incessante e inalcançável do perfil etnocêntrico de beleza.

A pesquisa aqui empregada, fora desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos, contabilizando 30 crianças participantes da pesquisa, porém de forma flexível e abrangente,¹²¹ já que não havia um método mais direto de coleta de dados – como questionários ou entrevistas; estas se realizavam durante o desenvolver da observação participante e da pesquisa-ação. O número de crianças nas salas visitadas também era instável; havia dias em que 15 crianças habitavam a sala de referência; em outro, apenas três compareciam, por isso não cabe o número de participantes ser levado em consideração com mais profundidade, ainda levando em conta a rotatividade de matrícula. Para ao menos ilustrar um pouco o que se diz, apresentamos o Quadro 2 elaborado no início desta pesquisa, ainda em uma observação participante, utilizando a ficha de matrícula como material de análise.

¹²⁰ A utilização de Michel Foucault ao longo desta discussão se justifica de diversas formas, porém cabe mencionar uma situação vivenciada no campo de pesquisa que confirmou a necessária utilização desta base teórica. Pedese licença, como se canta no guerreiro, para apresentar tal episódio e provocar no leitor a mesma sensação daquela sentida por quem vos escreve. “Este episódio revelou para mim o real sentido de panóptico mencionado por Foucault como máquina de vigilância e onde o controle vem de todos os lados. A professora sai da sala de referência, porém, antes de sair e sabendo que eu não poderia intervir da maneira que ela esperava nas relações das crianças, pega seu celular e anuncia para todas as crianças que estará gravando tudo em sua ausência, para saber quem está ou não obedecendo suas ordens de permanecerem sentados no tapete do cantinho da leitura. As crianças então se encontram cercadas de temores, pois a ausência física da professora não indica ausência de punição se elas não cumprirem o ordenado pela educadora.” (Tarde, 9 de março de 2018).

¹²¹ Esse número aumentava e diminuía ao longo do ano na instituição em questão.

Quadro 2 - Dados obtidos por meio da lista de matrícula

Identificação	Idade	Cor/Raça	Gênero
A.	4	Não declarada	Feminino
AD.	4	Parda	Masculino
AL.	4	Não declarada	Masculino
AN.	5	Não declarada	Masculino
AS.	5	Branca	Feminino
B.	4	Branca	Masculino
C.	4	Não declarada	Feminino
D.	4	Parda	Feminino
E.	4	Não declarada	Feminino
G.	5	Parda	Masculino
H.	4	Branca	Masculino
HT	5	Não declarada	Masculino
I.	4	Branca	Feminino
J.	5	Preta	Masculino
JC.	4	Não declarada	Masculino
JG.	4	Não declarada	Masculino
JM.	4	Branca	Masculino
K.	5	Não declarada	Feminino
LA.	4	Não declarada	Feminino
LU.	5	Não declarada	Masculino
MA.	5	Não declarada	Masculino
MI.	5	Não declarada	Masculino
ML.	4	Não declarada	Feminino
MS.	4	Parda	Masculino
MT.	5	Não declarada	Masculino
P.	5	Parda	Masculino
P.H.	4	Parda	Masculino
R.	5	Não declarada	Masculino
RA.	4	Não declarada	Masculino
RG.	5	Não declarada	Masculino
RO.	5	Branca	Masculino
S.	4	Não declarada	Feminino
SA.	5	Branca	Masculino
SR.	4	Branca	Feminino
T.	4	Não declarada	Masculino
V.	4	Não declarada	Feminino
W.	4	Não declarada	Masculino
WA.	4	Não declarada	Masculino
WI.	4	Não declarada	Feminino

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Desse enxerto, assegura-se que ao menos dez crianças não estavam presentes cotidianamente no CMEI, ou mudaram de instituição, outras, por sua vez, foram matriculadas; ou seja, cada criança participou ativamente da pesquisa mediante formas diferentes de participação, o foco não se encontrava no quantitativo, não há gráficos ou tabelas a serem apresentadas nesta pesquisa, e sim no qualitativo, no desenrolar de cada dia, nas falas e silêncios, nos gestos e nas interrupções mediante cerceamentos constantes.

Também, por esse e outros motivos, a análise que aqui será empregada, será por meio de recortes, de diversas linhas coloridas que comporão o entendimento final deste escrito. Em um ano de pesquisa na instituição escolhida, muitos dados foram recolhidos e muitas análises poderiam vir a participar desta composição, porém não se pretende aqui emaranhar o olhar analítico. O objetivo da pesquisa pede este recorte, são situações que revelaram à pesquisadora as vozes das crianças e o modo como as práticas curriculares adentravam as composições sobre si mesmas, para então retomar a questão central deste estudo.

Diante da subcategoria Definidores de pertencimento, e entendendo o corpo como natural e também simbólico permeado pela cultura, um organismo tão quanto a sociedade em que ele habita, as relações entre poder e saber constroem e constituem verdades sobre si (também a partir deste outro) e sobre o outro. É nesse ponto que a pesquisa repousa. Alerta-se, neste momento do texto, que tais marcadores não são suficientes para definir por completo a identidade do sujeito e suas subjetividades complexas, porém os fenótipos carregados nos corpos negros trouxeram e trazem fortes concepções racistas, que falam antes do próprio sujeito, e causaram durante muito tempo dor e sofrimento corporais e psíquicos por serem apenas quem são (SOUZA, N., 1983), e tais situações e formas de compreender a si e seu corpo introjetadas de maneira negativa acarretam consequências na composição desta identidade e de suas subjetividades.¹²² Tais definidores apareceram fortemente durante a pesquisa, por esse motivo, encontram-se como subcategoria.

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como ‘somos um corpo no mundo’, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual. (GOMES, 2017, p. 94).

Como as crianças se percebem? Deem voz a elas, quebrem o silêncio! Como constroem elas essas verdades sobre o que é permitido ou não ser e estar? Concordando com diversos autores, Alexandre e Silva (2015) compreendem que tanto ações como omissões perpetuam o racismo na escola, e como já muito frisado, o silêncio que morava na instituição sobre a questão étnico-racial corroborava para a manutenção de relações racistas em sociedade. Sendo assim, a pesquisa-ação introjetou-se em meio a práticas curriculares em uma perspectiva contra-hegemônica, para amplificar (deixando-o mais audível) o volume do silêncio que, por si só, já

¹²² Podendo negar a si, para então, poder afirmar-se como sujeito (LOPES, H., 1987).

falava, visando a esse espaço contra-hegemônico na produção de saberes em fios condutores de poder, ancorando-se neste a produção de *corpos emancipados* (GOMES, 2017).

Tal perspectiva lança mão deste último conceito inspirado nas ideias de Boaventura de Souza Santos (1991, 2010), aperfeiçoado por Nilma Lino Gomes (2017) no sentido de abarcar o papel da educação e do movimento negro que engloba o corpo do sujeito negro como produção em sociedade. Para superar a ideia de um corpo regulado, descaracterizado de sua humanidade, folclorizado e condenado à alteração para adequação, a autora elenca o corpo emancipado como alternativa contra-hegemônica, em que: “Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra.” (GOMES, 2017, p. 97). Compreender o sentido político na valorização da estética e da beleza negra é ter em mente que o seu uso inverso compõe

[...] estratégias para retirar do negro o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra. O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. (GOMES, 2003, p. 80).

Por esses motivos, é que tal subcategoria fora tão importante para o desenrolar de toda a pesquisa e também para compreender sua função de destaque nas práticas curriculares em busca de corpos emancipados. Essa valorização seria em meio à apresentação de novos referenciais, que se distinguiam do silêncio – silêncio esse que confirmava a perpetuação de corpos regulados. Tentou-se, ao longo da jornada, apresentar às crianças variadas formas de ser e estar no mundo, de ser negro e negra, de ser belo em suas variadas formas, culturas e tradições.¹²³ O corpo fala, ele traduz e transcreve. Por esse motivo, o silêncio na pesquisa também demonstrava barulho; por esse motivo, variados recursos foram utilizados ao longo da pesquisa-ação, música, ritmos, sons, cores, sabores.

¹²³ Não se busca aqui pensar apenas que na instituição se deva adotar o ideário histórico de luta *Black is beautiful*, pois ele, se insuficientemente trabalhado, pode vir a acarretar falas a exemplo de “ela é pretinha, mas é linda” ou “que negra bonita”. É de real importância haver a valorização da beleza negra, mas atrelada à sua normalidade, não se trata de exceções ou comparações. Como demonstra Cavalleiro (2017, p. 57): “Não se trata de ser ou não ser lindo o negro. É normal ser negro, como é normal ser branco, descendente de japonês, ou qualquer outra ascendência que se tenha.” Por isso, a pesquisa aqui efetuada buscou apresentar diversos e diferentes referenciais para as crianças, em suas variadas formas de ser e estar no mundo. A inexistência de corpos negros na mídia, nos livros, nas paredes da instituição, nos desenhos e nos brinquedos comprovava sua inexistência como sujeitos. Como construir um referencial positivo de si dessa forma? É de real importância que haja valorização, porém não se limitar a destacá-la como exceção ou vazia de significado.

Antes mesmo de dar início ao barulho das ondas que quebram na costa, das costuras que batem ao fiar, das vozes infantis, cabe apresentá-las. Esta apresentação parte de uma dúvida que assolou a pesquisadora ao tentar construir referenciais para compreender como ocorria esta pertença étnica infantil; mais especificamente, como classificar raça/cor de crianças de 4 a 5 anos? Quem as classificaria? A pesquisadora? A própria criança? Seus responsáveis? Professoras?¹²⁴ Vamos por parte nesses tantos personagens que apontariam caminhos diversos. Como pesquisadora, definir como se vê o outro parece aparentemente superficial, por ser a identidade étnica mais complexa do que aparenta principalmente quando há este grande processo de miscigenação dos negros escamoteado no país. Há muitas facetas das próprias crianças que, vivenciando apenas a realidade do CMEI, a pesquisadora desconhece. Entretanto, mediante falta de qualquer posicionamento, a perspectiva da pesquisadora aparenta aproximar-se um pouco mais de passos mais firmes.

Em relação à criança, seria cabível indicar a ela o papel de se autodeclarar desde a mais tenra idade? Essa discussão é longa e não se pretende aqui destrinchá-la – por não ser o objetivo deste espaço. Porém, tornar-se-ia um ato imprudente, decerto, deixar tal indagação sem ao menos um mapa para o leitor trilhar seu olhar curioso e se preferir aprofundá-lo em uma trilha “solitária”. As primeiras pistas que se deve ter em mente são aquelas deixadas por outros pesquisadores, são as considerações múltiplas de diversos olhares em variados campos. Rocha e Rosenberg (2007), por exemplo, reuniram diversas pesquisas e chegaram às seguintes considerações:

- crianças, pelo menos a partir dos 5 anos, dispõem de teoria/conceituação racial de vocabulário racial e são capazes de classificar pessoas em categorias de cor e/ou raça (Fazzi, 2000; Carvalho, 2005);
- crianças e adolescentes brasileiros expressam ciência de valores e desigualdades sociais associados aos segmentos e denominações raciais (Fazzi, 2004; Soares, 2006);
- crianças, a partir da 1ª série do ensino fundamental, são capazes de seguir instruções de inquérito sobre vocabulário e classificação racial (Carvalho, 2005; Soares, 2006)¹²⁵;
- crianças e adolescentes brasileiros utilizam em contexto escolar extenso vocabulário racial hostil aos negros e, por vezes, a brancos também, em situação de conflito (Niemeyer, 2002; Niemeyer, Silva, 2000; Fazzi, 2000);
- aumento do vocabulário racial de crianças e adolescentes entre os 5 e 19 anos (Sanjek, 1971);
- impacto da história e da geração nos termos utilizados (Sansone, 2004);
- ausência de vocabulário racial em livros de leitura para a 4ª série do ensino fundamental associado a expressões de discriminação racial contra personagens

¹²⁴ Essa em questão será apresentada na seção 4.4.

¹²⁵ A 1.ª série antiga recebia crianças de 7 a 8 anos de idade.

negras, caracterizando o silenciamento da escola sobre discriminação racial no Brasil (Silva, 2005). (ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 777-778).

Acrescenta-se, ainda, o fato já conhecido pelo leitor deste trabalho, apresentado por Cristina Trinidad (2011), de que crianças entre 3 e 4 anos reconhecem que pessoas podem ser brancas ou negras, reconhecem-se pertencentes a esses grupos por volta de 3 anos, e até os 7 anos elas acreditam que essa identidade étnica pode ser mutável, havendo predisposição a se identificar como brancas. A mesma autora compreende que crianças entre 4 e 5 anos podem responder ao censo demográfico, e exibiam posicionamentos incisivos sobre sua pertença étnico-racial, porém não havia a mesma indicação para sua identidade étnico-racial.¹²⁶ Este último apontamento significa dizer que, por perceberem rapidamente a subcategoria desta pesquisa (definidores de pertença) e compreenderem desde a mais tenra idade seu significado social – entre os 4 e 5 anos (FAZZI, 2012) –, elas negociam essa pertença ao passo que a compreendem com nitidez.

Essas pesquisas indicam que as crianças teriam recursos cognitivos suficientes para indicar sua pertença étnica, entretanto os autores acima mencionados, Edmar Rocha e Fúlvia Rosenberg (2007), ao estudarem sobre autodeclaração de crianças e adolescentes para fortalecer sua pesquisa, perceberam – em meio à leitura de outros autores – que muitas vezes há a utilização das categorias de identificação como adjetivo, e não como substantivo, como descrição da aparência física, e não uma indicação ligada à identidade étnico-racial, como indicou Cristina Trinidad. Concluem os autores supracitados, no fim de sua investigação sobre autodeclaração:

Porém, ao final da pesquisa, com certeza, podemos responder ao MEC/Inep que crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos (quase 70% de nossa amostra) poderiam responder adequadamente ao quesito cor/raça do questionário do Censo Escolar. Alguns poderiam mesmo participar de um debate na própria escola sobre conceituação, denominação e classificação racial. Bastaria que fossem criadas condições favoráveis para se ouvirem essas vozes. (ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 795).

A pesquisa aqui apresentada interagiu com crianças de 4 e 5 anos de idade. Percebemos que elas apresentavam perspicuidade dos definidores de pertença que possuíam; algumas

¹²⁶ Faz-se necessário ressaltar que há uma diferença nítida entre identidade étnico-racial e pertencimento étnico-racial; a segunda categoria foi nesta pesquisa privilegiada, mediante a faixa etária das crianças pesquisadas. Identidade está ligada a fatores mais abrangentes e subjetividades mais sistêmicas. Recomenda-se a leitura de Trinidad (2015) para melhor compreensão desses sentidos, e para indicar navegações mais profundas para o leitor interessado.

também, como se poderá ver mais à frente, apresentavam sua pertença de forma concisa e incisiva, entretanto negociavam essa pertença mediada por situações sociais mais amplas. Chegando, então, à conclusão de que as deferências indicadas pelas crianças devem ser levadas em consideração ao se pensar na declaração de raça/cor; faz-se necessário dar condições para que essas vozes possam falar, para que ocorra a discussão, e assim seja possível construir referenciais positivos sobre si mesmas.

Em relação à pesquisa aqui desenvolvida, conclui-se também que as ponderações indicadas pelas crianças presentes foram levadas em consideração, mediadas pela pesquisadora que não poderia limitar suas falas e posicionamentos ao elaborarem suas declarações. Nesse sentido, tais apontamentos perpassaram por interpretações mediadas pela pesquisadora e pelas situações investigadas, havendo algumas vezes instabilidade em razão de suas indicações de mutabilidade, e também negociação constante dos sujeitos envolvidos e das circunstâncias perpassadas. No Quadro 2, por exemplo, pode-se notar que existe ausência massiva nas declarações de raça/cor das crianças pequenas. Por esse motivo, há o intermédio do olhar da pesquisadora e das próprias crianças para se estabelecer esses definidores de pertença. Como o caso de C. não declarando sua raça/cor na matrícula, mas ao longo da pesquisa demonstrou compreender e se identificar como preta, “[...] C. continua o diálogo com uma conclusão ‘Também não é minha cor, eu sou preta, você é, hum – faz uma pausa – um pouco preta, a K. é preta também!’” (Diário de campo, 9 de março de 2018).

Rocha e Rosemberg (2007) também fazem um esclarecimento, pertinente a esta pesquisa, sobre autodeclaração das crianças, havendo uma diferença entre ser induzida ou espontânea. Nesse sentido a primeira opção está relacionada com questionários fechados com opções limitadas como comumente é apresentado; já a segunda opção, trata-se de questionários mais abertos. Pondo-se em pauta essas observações, a pesquisa destrinchada nesta dissertação identifica-se com uma autodeclaração espontânea das crianças, pois durante a pesquisa não foram apresentados questionários estruturados e fechados para elas – por também não ser esse o foco –, e sim diálogos foram construídos e observações mais atentas foram reforçadas.

Cristina Trinidad (2011), em sua pesquisa, lançava perguntas às crianças para que pudesse compreender suas identificações étnico-raciais, e esses questionamentos foram feitos na pesquisa que o leitor está a apreciar. Algumas vezes as perguntas “com quem você se parece?” ou “quem é diferente de você?”, “você gosta do que em você? ou “o que mudariam em você?”, todas cercadas por muitos porquês, foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Perpassado o olhar da pesquisadora e das infâncias, chega-se, então, aos olhares dos responsáveis por elas. Já que não havia contato direto com esses responsáveis, a pesquisadora foi levada a procurar piolhos nas matrículas das crianças. Chegando lá, constatou-se que, diferentemente das escolas estaduais de ensino fundamental, por exemplo, não havia campo de indicação para declaração da cor das crianças pelos responsáveis. Todavia, existia anexada à ficha de matrícula a fotocópia da Caderneta de Saúde da Criança, com campos a serem preenchidos, entre eles, a declaração de raça/cor, tendo como opções: branca, preta, amarela, parda e indígena (nessa ordem). O contato com a ficha de matrícula também foi interessante para conhecer com mais profundidade as crianças e sua família, o bairro onde moram e as ocupações diárias.

Retomando a perspectiva de declaração, havia no campo de identificação da criança a opção raça e cor simultaneamente, o que muitas vezes facilita essa indicação, como demonstram Rocha e Rosemberg (2007). Além disso, as opções se assemelham àquelas presentes na pesquisa efetuada pelo IBGE extensamente conhecida pela população brasileira. Analisando o material, pode-se constatar que: do segundo período (crianças de 5 anos), do turno da manhã, cinco crianças não tiveram sua raça/cor declarada. Esse documento em especial não consta na ficha de matrícula de outras cinco crianças, e dentre as que tiveram raça/cor declarada, três foram declaradas brancas, uma fora declarada parda e apenas uma foi declarada preta.

Já na turma do primeiro período (com crianças de 4 anos), turno vespertino, sete crianças não tiveram raça/cor declarada no documento, oito não possuem o documento em questão. Das crianças que tiveram sua raça/cor declarada, quatro foram declaradas brancas, três crianças foram declaradas pardas, nenhuma criança fora declarada preta. Destaque-se que, ao falar sobre declaração, não são as crianças que se autodeclararam nesse espaço, e sim seus responsáveis legais.

Algumas coisas chamaram a atenção da pesquisadora. A primeira é que havia uma falta enorme de declarações, mais de 20 crianças não têm essa declaração na ficha de matrícula, por isso não há exatidão quanto ao número de crianças negras nas salas de referência investigadas. Levanta-se o piolho sobre o porquê de que essas declarações não foram feitas; falta de estímulo ou conhecimento quanto ao preenchimento do caderno em questão? Falta de motivos quanto à necessidade desse preenchimento e posicionamento? Crença de que essa declaração não deva ser feita desde a mais tenra idade? Falta de subsídios para preencher esse campo? Estas respostas não poderão ser encontradas nesta pesquisa, podendo mobilizar outra investigação futura. Pensa-se, também, como a instituição levanta essa pauta sabendo que há um número tão

alarmante de ausências na declaração de raça/cor? A declaração de raça/cor no Brasil é bastante complexa, muitas vezes a identificação como parda é uma forma de se afastar do identitário negro. Nesse sentido a junção da categoria parda e preta para se pensar no indicativo de negro auxiliou a fortalecer a identidade positiva desse percentual majoritário da população.¹²⁷

Acredita-se, aqui, que existia durante a pesquisa uma maioria de crianças pardas e pretas no CMEI estudado, porém havia um silêncio e apagamento das identificações desde a ficha de matrícula até a ornamentação do espaço escolar, ocupação dos planejamentos e de preocupação do trabalho docente, o que responde à última pergunta feita anteriormente. Nesse sentido, não há conclusões sobre a perspectiva de olhar dos responsáveis pelas crianças do CMEI, não de maneira direta, entretanto, cabe salientar uma ocasião em especial, que fez a pesquisadora compreender sobre quanto as famílias prezavam as práticas curriculares que compreendiam a identidade étnica e racial positiva como essencial para o bem-estar e bem-viver de suas crianças:

Durante a pequena reunião, as famílias foram convidadas a discutir a pequena pauta para o início do mês de dezembro. Dentre os temas de discussão, estavam os dias de recesso, comemorações que seriam feitas e também a entrega das bonecas negras e bonecos negros. Por este último motivo, fui convidada a participar, para alertar as famílias que as crianças levariam bonecos de sua escolha para casa. Iniciei minha fala, como de costume, apresentando-me e reafirmando meu papel de pesquisadora na instituição – recebi alguns olhares surpresos de quem ainda afirmava ser eu uma estagiária ou auxiliar. Dentre as explicações que dei, estava a origem do recebimento das bonecas e bonecos, a posse destes pelas crianças sem necessária devolução, a importância do cuidado e zelo com o brinquedo, e também do apoio à escolha da criança, por qualquer que tenha sido sua escolha [...].¹²⁸ Nesse sentido embarquei na observação mais importante, em sua maioria eram bonecas negras e bonecos negros. Expliquei então a minha pesquisa e nesse momento várias mães com seus filhos no colo começaram a se manifestar, afirmando felicidade no encontro com a questão. O discurso de igualdade estava mais forte, ao mesmo passo que afirmavam a diferença, em sua maioria mães negras com seus filhos negros no colo defendiam o tratamento igualitário de seus filhos no CMEI. Mães brancas com seus filhos brancos, algumas vezes receosas afirmavam também a importância da temática. Confesso que fiquei surpresa com a participação e o acolhimento fervoroso dos familiares – ao menos os presentes – à minha pesquisa. Percebo, neste momento, quase no fim da jornada, que o silêncio não estava presente nas casas e nas ruas que as crianças e suas infâncias habitavam, apenas ali, nas paredes do CMEI. (Diário de campo, 26 de novembro de 2018).

Essa perspectiva presente no diário de campo leva a outras pesquisas, que afirmavam um silêncio vindo de casa diante da problemática racial, mas também demonstravam o

¹²⁷ Essa lógica também é utilizada nesta pesquisa, havendo a junção da categoria parda e da categoria preta no segmento negro. É importante salientar que há a consciência de que existem diferentes relações vivenciadas entre sujeitos pardos e pretos, que também há maior violência dos corpos pretos. Entretanto, há a necessária junção para fortalecimento da categoria.

¹²⁸ Esse segmento da reunião também causou olhares desconfortáveis quando a pesquisadora em questão afirmou que as escolhas deveriam ser respeitadas e apoiadas, por exemplo, um menino levar uma boneca para casa.

acolhimento dessas crianças, a proteção e o afeto que recebiam em seu lar, nas ruas e vielas que habitavam. Na maioria, as crianças negras são apresentadas a práticas racistas e os estímulos de negarem a si mesmas fora de casa, na instituição escolar, quando são apresentadas também a diferença, mas não qualquer diferença, aquela que exclui a mim para afirmar o outro, quando a elas é afirmado, cotidianamente, que o sujeito branco é superior, é melhor em todos os sentidos, a ele, tudo pode, e a mim nada é permitido.

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. [...] A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2002, p. 45).

O fervor de algumas mães, apresentado no trecho do diário de campo, demonstrava um clamor que pouco fora ouvido pelo CMEI, e a necessidade vigente de se trabalhar a questão racial pois: “Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las.” (GOMES, 2002, p. 50). Esse clamor não estava só presente nas vozes das famílias e das crianças, mas na voz da pesquisadora que agora vos escreve também, e se espera habitar a garganta do leitor. Sabendo então que as cordas vocais estavam a vibrar em “alto e bom som”, em meio a falar do próprio corpo, está na hora do leitor conhecer mais a fundo e adentrar os olhares infantis que permeavam a subcategoria de pertença étnica e em como esta dialogava com as categorias de *efeitos de verdade e disciplinamento dos corpos*, sendo o corpo explorado nas relações de poder e de dominação (TRINIDAD, 2011).

Durante esta busca, este navegar, explanações das crianças sobre os definidores de pertença étnica e racial tiveram raras aparições antes de se dar início à pesquisa-ação, sendo o silêncio o maior aliado da observação participante. Ao todo, durante os três meses de observação participante, nove episódios foram registrados. Destes, dois envolviam discussões

sobre o cabelo curto e crespo dos meninos, pois todos os meninos negros raspavam os cabelos, enquanto os meninos brancos deixavam crescer com muito mais facilidade e rechaçavam os cabelos crespos dos outros colegas.

AL. (negro, 4 anos) é uma das crianças a primeiro chegar, e apresenta seu corte de cabelo novo, diz que seu cabelo faz cócegas por estar curtinho. H. (branco, 4 anos), em contrapartida, diz que o cabelo do colega está feio, por estar muito aparado. Outras crianças defendem Ll., como AD. (negro, 4 anos), que também tem o cabelo curto e já sofreu com as críticas de H. O diálogo é interrompido pela professora Ana Maria para continuarem a roda de conversa controlada por ela. Minhas observações nesta sala acabam sendo cada vez mais cerceadas, recebo olhares por anotar muita coisa, acabo ficando sem espaço para a observação participante. As crianças também não têm muito espaço para se manifestarem, para que possa ouvi-las e ouvir a professora também que sempre se queixa. (Diário de campo, 18 de maio de 2018).

Alguns pontos neste recorte da malha social que atravessa os momentos vivenciados necessitam de maior destaque. O primeiro deles está naquilo que se anunciou anteriormente, a relação negativa do definidor de pertença – cabelo – dos meninos negros da instituição advindos de crianças brancas.¹²⁹ O corte do cabelo crespo masculino envolve a não possibilidade de o menino negro conhecer o próprio cabelo; desde a mais tenra idade, é submetido ao um processo de corte cada vez mais curto. Processo esse similar ao que ocorre com os cabelos crespos femininos, que ora passam por processos de alisamento que também não permitem que as mulheres conheçam seus fios, ora permanecem presos e também trançados.

Este recorte é temporal e local; quando se fala no ato de raspar os cabelos, está-se situando o contexto e o período, não se trata de uma relação com o sagrado ou uma marca de *status* como em parte da história egípcia. A situação descrita está inculcada em uma sociedade que condena (não tanto quanto antes) os cabelos crespos,¹³⁰ e raspá-los significa limpeza e proximidade com o padrão de brancura. Os cabelos volumosos e crespos incomodam o olhar eurocêntrico. Nesse espaço, então, o desafio é constituir o cabelo crespo como ferramenta de

¹²⁹ Outros episódios sobre a mesma relação foram registrados posteriormente, durante o desenvolvimento da pesquisa-ação. Por exemplo, “AD. (4 anos, negro) pediu que eu tocasse o cabelo dele e disse ‘olha, tia, como meu cabelo tá baixinho, foi minha mãe que penteou’. [...] Nesse mesmo dia, S. (4 anos, branca) diz que o menino – personagem principal – do livro *O colecionador de Pedras* de Augustoni de 2014 era muito feio por conta do seu cabelo, o mesmo comentário feito por H. (4 anos, branco).” (Diário de campo, 23 de maio de 2018)

¹³⁰ Essa advertência sobre a tolerância aos cabelos crespos e cacheados está tornando-se mais perceptível devido a muitos vieses, dentre eles com maior profundidade se dá ao movimento negro no fortalecimento da estética negra e também ao mercado, pois a indústria de cosméticos está cada vez mais ampliando seu mercado consumidor usufruindo a imagem dos cabelos crespos e cacheados. Não é qualquer tipo de cabelo cacheado ou crespo que é aceito, ou melhor, tolerado. “Ao mesmo tempo, na globalização capitalista a beleza negra extrapola a ação local da comunidade negra e do Movimento Negro e passa a ser regulada pelo mercado.” (GOMES, 2017, p. 111).

afirmação.¹³¹ A estética negra – em especial a masculina – também se amplia em processos de corte de cabelo, “endredamentos” e tranças. Todavia, a questão que se amplificou anteriormente estava ligada ao corte recorrente dos cabelos dos meninos negros, algo a se pensar.¹³² Já o episódio recortado do diário de campo mencionado, atende ao debate de aceitar a multiplicidade da estética negra, o cabelo raspado e alegremente apresentado por Al, em que há uma expectativa de aceitação da criança ao mostrar seu novo corte de cabelo em animado e bom som.

Resumidamente, aparenta haver aqui a necessidade de se estar livre para viver e sentir suas variadas estéticas, obviamente sem deixar de questioná-las, afinal os piolhos que circundam a cabeça da pesquisadora haveriam também de habitar outras cabeças pensantes. H. diante da textura de seu cabelo liso condena o toque do cabelo crespo e sua aparência mesmo cortado, havendo de um lado apoio de outras crianças sobre a opinião de H. e de outro, resistência de outra criança negra que compreende o pensamento e euforia de Al. Há de se questionar por que se cortam os cabelos masculinos negros, mas também há de se pensar por que esse corte pode também ser um motivo de gozação e desqualificação.¹³³

Esse episódio demonstra também a falta de espaço que a pesquisa tinha para aprofundar seu olhar. Muitas foram as vezes em que as crianças eram interrompidas para que ficassem em silêncio e prestassem atenção a outras circunstâncias, muitas vezes, a elas não era dada voz. Há um prejuízo para a pesquisadora, mas nada comparado com o cerceamento das falas infantis, nada comparado com o prejuízo causado na autoestima das crianças negras diante do controle que silencia e confirma.

Retomando a citação de Nilma Lino Gomes (2002) sobre ser criança negra, ter cabelo crespo e conviver com brancos, para Al., seu novo corte de cabelo era motivo de orgulho e manifestação de animação. Entretanto, ao chegar ao CMEI, passou a ser motivo de vergonha e inadequação, diante da roda de conversa como esse assunto não fora qualificado como motivo

¹³¹ É importante considerar o movimento Black Power nessa busca por afirmação e valorização da estética negra. Para ampliação desse norte, recomenda-se a leitura do Trabalho de Conclusão de Curso de Nádia Regina Braga dos Santos (2015).

¹³² Destacando que nenhum dos meninos das salas de referência analisadas deixava seus cabelos crespos crescerem por muito tempo; aliás a escolha de deixar ou não, não pertencia a eles.

¹³³ Aparentemente, o corpo negro nunca irá encaixar-se em moldes eurocêntricos. Ele nunca sentirá a aparente felicidade ilusória na busca por se embranquecer, assim como brilhantemente mostra Fanon (2008) ou Nádia Souza (2015) por exemplo. O corpo negro nunca terá aprovação do branco se a ele confidenciar essa aprovação! A busca por valorização e afirmação da estética negra não procura aprovação nos padrões de branquitude, nela se encontram outras raízes, outros referenciais, outras histórias e outras formas de ser belo.

para expandir o diálogo? Se há um silenciamento de ambas as partes, há também a confirmação da fala de H. sobre o cabelo crespo do colega.¹³⁴

Em relação aos outros sete episódios, houve uma pequena separação demonstrando como alguns puderam dialogar e também auxiliar a pesquisadora apontando para o caminho da pesquisa-ação. Uma dessas observações puxa um fio solto que, em linhas anteriores, se perdeu, cabendo aqui um adendo sobre as tranças nos cabelos femininos.¹³⁵ Nilma Lino Gomes (2002), por exemplo, apresenta relatos demonstrando que durante a infância o processo de trançar os cabelos infantis era dolorido e demorado, entretanto, na vida adulta, era sinônimo de resistência e beleza.

Já Denise Cruz (2016), observa que algumas de suas entrevistadas trançavam os cabelos de suas bonecas para se aproximar da estética que elas carregavam, demonstrando acolhimento do processo pelas meninas negras. Na instituição investigada, a presença de tranças não era comum, o que fez com que os cabelos trançados da pesquisadora ganhassem proporção, toques, sentimentos e olhares gigantescos. Ao adentrar o campo de pesquisa com os cabelos trançados carregados por alongamentos, as crianças passaram a brincar com aquela estética, senti-la de maneira curiosa; muitas foram as perguntas sobre aquele cabelo, muitos foram os toques que aprendiam ao dedilhar a textura nova de cabelo.

V. (4 anos, negra) vem mexer no meu cabelo com curiosidade, e uma criança mais nova aparece e diz que meu cabelo parece feito de pano e começa a mexer também. A curiosidade sobre as tranças em meus cabelos é constante também, basicamente todos os dias em que observei o CMEI isso ocorreu. Observo que outra criança da turma, WI. (4 anos, negra), foi ficar com a irmã mais nova. A hora de tomar sopa chega (às três horas da tarde) e a criança antes mencionada vai dar a sopa para a irmã. WI. diz que sua irmã não quer tomar sopa, e continua com a bebê mais nova, mas come a sopa. (Diário de campo, 1.º de março de 2018).

¹³⁴ “Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo ‘ruim’, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trançinhas e nos cabelos crespos ao natural.” (SILVA, A. C., 2005, p. 28).

¹³⁵ “O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético.” (GOMES, 2002, p. 44).

Aos ouvidos da pesquisadora, gritava a sede de novos referenciais de estética negra, formas positivas de pertença étnica e racial.

Durante a roda de conversa, as crianças começam a falar sobre a proximidade do fim de semana, e aproveitando o gancho da conversa, a professora da turma inicia um diálogo sobre os dias da semana. Entretanto, durante seu discurso, boa parte das crianças começa a se afastar da temática levantada, nestes momentos buscam outros assuntos para conversar. C. (5 anos, negra) se aproxima de mim e toca em meu cabelo trançado, questiona sobre quem as havia feito em meus cabelos. Então respondo onde e com quem as fiz. De prontidão, ela diz ‘meu cabelo é cacheado, é bonito’. Concordo com ela, e S. (4 anos, negra) aproxima-se da conversa anunciando a chegada de sua festa de aniversário, pois seu cabelo, ela afirma, ‘é como o da Moana’.¹³⁶ Confirma em seguida que o tema de sua festa será da personagem da Disney Moana, pois justifica novamente: ‘Eu sou a Moana mesmo’, (Diário de campo, 1.º de março de 2018)

A criança C. sempre apresentou um posicionamento bastante nítido sobre seus definidores de pertença e de maneira confiante, ao mesmo tempo em que S. se orgulha de carregá-los, seu cabelo volumoso não é um problema. É interessante destacar também que havia um constante enaltecimento dos cabelos de S. pela educadora de sua turma, o que não acontecia com outras crianças – em especial outras meninas da turma – com cabelo mais cacheado e/ou mais crespo que o de S. Destacou-se este recorte por abarcar o papel de destaque das histórias infantis e também dos referenciais que estas carregam. Em contrapartida, podem também vir a reafirmar a estética branca como única, bela.

Neste dia a professora da sala de referência organiza as crianças na mesa e distribui aleatoriamente livros para as crianças, os quais não foram pré-selecionados. Na troca de livros, A. (4 anos, branca) fica com um livro que traz vários contos de fada, e ela me pergunta o que é apontando para o desenho do livro. Eu pergunto sem muita certeza: A fada?. P. (5 anos, branco) vem para perto de nós e diz ‘fada madrinha!’. Então, eu pergunto a A.: O que é essa tal de fada? Ela aponta para o desenho e diz: ‘É ela, o cabelo dela’, mostrando os cabelos lisos e loiros da fada madrinha. Enquanto isso, em meio às leituras, S. (4 anos, negra) começa a recontar a história de *A bela e a fera*. A professora presta atenção em como ela reconta, com desenvoltura e com nitidez, todas as frases do livro ainda que as adaptando. Provavelmente havia lido variadas vezes. Percebendo isso, a professora pede que todas as crianças parem de ler e prestem atenção na contação de história regida por S., que continua a contar: ‘O pai da Bela saiu pra pescar e se perdeu no caminho, aí apareceu a Fera. O pai chorava muito, e a Bela perguntou: ‘O que houve, pai?’ A bela veio ao castelo da fera, e foi-se embora. A Fera ficou apaixonada pela bela.’ Neste instante, Mi. (5 anos, branco) chega, e A. pergunta se já estaria na hora do almoço. A professora diz, já já, e pede que prestem atenção a S., que continua: ‘A Fera ficou doente, e depois a Fera se tornou um lindo príncipe, e fim, foram felizes para sempre.’ A professora então pede para as

¹³⁶ Esse filme da Walt Disney Pictures apresenta a personagem principal. Moana Waioliki habita a ilha de Motu Nui, filha do chefe de uma tribo da Oceania em uma linhagem de navegadores. Esse longa-metragem apresenta variados aspectos da cultura dos povos indígenas da Polinésia. Essa personagem em questão tem a pele escura, cabelo cacheados e muito volumosos.

crianças baterem palmas para S. Mais tarde, nesse mesmo dia, a professora traz a história da Bela e a Fera novamente para a roda de conversas e diz para as crianças: ‘A bela é linda, não é?’. S. então diz que ela é bonita pois tem olhos azuis e pele branca. A professora então argumenta: ‘E a Fera, é feia, não é? Mas ela tem um bom coração. Agora eu vou dar uma folha de papel para vocês desenharem, usarem a imaginação e desenharem os personagens dessa história. A Bela, a Fera. O pai, que não é protagonista da história, pode desenhar’. (Diário de campo, 18 de maio de 2018).

Diante do apontamento de S. sobre os motivos que justificam a beleza da personagem, a professora se ausenta de qualquer discussão. Nesse sentido ela confirma os atributos de beleza que a história carrega, cabelos lisos e pele clara – assim como a história da bela adormecida com tez branca e cabelos loiros. Em contrapartida, se esses são sinais de beleza, seus opositores simulam feiura? Eles se aproximariam da fera? A linha em que construí esta história clássica está atrelada aos contos de fada; no imaginário infantil, a fada seria loira e branca. Esses sentidos perpassam as infâncias e transparecem em suas brincadeiras de faz de conta, refletindo seu entendimento sobre o mundo e sobre si.

Araújo e Silva (2012, p. 199) compreendem que “[...] pode-se verificar na literatura infantil e infanto-juvenil uma manutenção hierárquica entre os grupos branco e negro, reforçando a ideia de que a branquidade é marca representativa de humanidade”, a ausência de interferências da educadora promoveu essa manutenção. Não se trata de execrar a história que habita o cotidiano das crianças, mas sim de levá-la para debate sobre as várias formas de ser belo ou bela. Outra observação ainda relativa a personagens e suas relações com as crianças:

Após o jejum e poucos minutos de brincadeiras livres na sala de referência, a professora reúne as crianças no cantinho de leitura, como de costume, para uma contação de história. Pega em seu armário o livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado e pede que uma das crianças conte, perguntando também quem já ouviu essa história; em resposta, o grupo todo de crianças afirma já ter ouvido e parecem animados em ouvi-la novamente. K. (5 anos, negra) diz que a personagem principal é bailarina e sua mãe coloca fitas muito lindas em seus cabelos. Ela se apaixona por um coelhinho. LU. (5 anos, branco) afirma sobre a fala de K.: ‘Um coelho preto’, enquanto ri. Durante a contação, a professora me diz: ‘Olhe, Isa, este livro era bom para você trabalhar com as crianças a sua pesquisa, não é?’. Afirmando ser uma história muito boa, porém com ressalvas. (Diário de campo, 8 de março de 2018)

Há certa exaltação de K. sobre a personagem negra da história que referencia de forma positiva o conceito de beleza. Porém, diante da contação, não há diálogo sobre esse referencial de beleza, nem espaço para que as crianças possam expressar suas opiniões e sentidos, como por que LU. destaca a presença de um coelho de penugem preta na história, mesmo havendo também como protagonista outro coelho de penugem branca, não mencionado por ele. Em meio a essas e outras observações, a pesquisa-ação fazia-se cada vez mais latente e a literatura infantil

explodia como veículo, ferramenta, essencial para se alcançar os destinos mais diversos, as feituradas mais coloridas.

Outros fatores e percepções nessas observações preliminares demonstraram com nitidez por onde começar e a necessidade de um espaço de investigação mais profundo e mais amplo, em que houvesse mais espaço para ouvir as crianças e suas percepções. Desde o início da pesquisa, ficou evidente que as crianças participantes carregavam concepções fortes sobre os definidores de pertença e algumas, mais especificamente, demonstraram um entendimento conciso sobre sua identidade étnica – entretanto haviam negociações como já mencionado.

Quando cheguei no período da manhã, as crianças já estavam na sala de referência e me receberam com alegria. Repararam que eu havia retirado as tranças e cortado o cabelo. C. (5 anos, negra) disse que meu cabelo havia ficado mais cacheado depois que cortei e tirei as tranças. Pergunto como era o cabelo dela então, parecido com o meu? Ela me responde afirmativa sobre seu cabelo ser também cacheado, porém ela anuncia: ‘É, mas é diferente’. Sou levada a perguntar com quem ela se parecia já que estávamos a falar sobre aparência: Você se parece com quem? Seu pai? Sua mãe? Avó? Ela, prontamente, afirma: ‘Com minha mãe, minha mãe é branca e meu pai é preto, eu sou preta’, antes que eu a questionasse sobre esse paradoxo. JO.(4 anos, branco), que estava sentado conosco, também participa da conversa e diz: ‘Eu pareço com minha mãe, dizem que eu me pareço com minha mãe, os olhos’, passando as mãos nos olhos, e logo muda de assunto. (Diário de campo, 4 de abril de 2018). (Recorte 1).

Mais tarde, em meio a conversas sobre a atividade, eu pergunto novamente a C. (5 anos, negra) com quem ela se parece mais e ela afirma que a sua mãe, mas logo diz que a cor de sua pele e o cabelo é igual ao do seu pai. Ela diz: ‘assim meio morena’, e acrescenta: ‘Eu nasci branquinha.’ Então peço explicações em sua contradição: Como assim, explique. Ela continua dizendo que sua tia lhe mostrou fotos de quando era pequena, tinha a pele branquinha. Quando eu ia perguntar por que ficou com a cor da pele diferente depois que cresceu, a professora interrompeu a conversa, e apresentou uma atividade para as crianças. (Diário de campo, 24 de maio de 2018). (Recorte 2).

Considerando os enxertos ilustrativos, C. repercute semelhanças aparentes com sua mãe branca, entretanto compreende ser preta. Há em seu entendimento evidências que a fazem mencionar tal pertencimento sem titubear. Havia no grupo um amigo branco, mas ele não representava ameaça à sua concepção, ou seja, não havia conflito para que a sua posição como preta fosse questionada. É importante se fazer um adendo sobre quanto estava notório para C. que não se tratava especificamente de cor de pele, mas de algo mais subjetivo, e uma conversa similar se repete. C. responde: ‘Meu pai é marrom, minha mãe é amarela. Meu irmão é parecido

comigo.’ Em seguida, animo-me a perguntar mais sobre seu irmão, porém ela parte na direção de A. (4 anos, branca) para brincar.¹³⁷ (Diário de campo, 20 de agosto de 2018). (Recorte 3).

Há diferença entre as duas conversas e diferenças contextuais diante das duas respostas (Recorte 1 e 3),¹³⁸ e sua identidade étnica está sendo forjada e construída. Entretanto, no segundo recorte, há uma menção ao termo morena, e não mais preta. Neste contexto mais amplo em questão, a conversa prosseguia com mais crianças envolvidas, havendo também uma menção ao ter nascido “branquinha”, como se essa característica que tinha ao nascer fosse lembrada com frequência em sua casa. As negociações diante de sua pertença ocorriam, lembrando que havia mais confirmações sobre sua identidade étnica preta. C. compreende que esses definidores de pertença são significativos e também compreende que estão relacionados com o contexto geracional.

C. (5 anos, negra) me convida para brincar de mãe e filha; leva-me até o cantinho das bonecas e me entrega uma delas (uma boneca branca), porém eu me recuso a ter aquela boneca como filha e justifico: Ela não se parece comigo! Como pode ser minha filha? Prontamente, ela me responde: ‘Ela puxou ao pai! Vamos brincar.’ (Diário de campo, 24 de maio de 2018).

Seria tolo como pesquisadora, e em especial como educadora da educação infantil, pensar que essas questões não habitam a vida das crianças, que elas estão inertes a questões de pertença e identidade étnica. O título desta seção é um afronte e também um jogo de sentidos, ingênuos faz referência às crianças negras nascidas após a Lei do Ventre Livre (SOUZA; OLIVEIRA; DANTAS, 2012). Nesse sentido nossas crianças ingênuas, que são resistência assim como C., transgridem esse nome e assim também são chamadas por educadores e educadoras, como incapazes de perpetuar o racismo estrutural em que o Brasil foi forjado. A referência à cor da pele em seu sentido literal também foi observada algumas vezes, o que mais tarde fez-se tão presente que seria necessária uma discussão com as crianças sobre a temática, como primeira ação.

¹³⁷ Ressaltamos que a pesquisa não é regida pela pesquisadora, e sim no tempo infantil. Seria muito frustrante se a pesquisadora esperasse que as crianças correspondessem à sua expectativa, se respondessem de prontidão a todos os questionamentos (piolhos) que habitavam sua mente. Compreender os diversos tempos infantis é essencial em uma pesquisa com crianças e também como educador ou educadora da educação infantil e do ensino fundamental.

¹³⁸ Essas diferenças entre o definidor de pertença cor de pele e sua identidade étnica e racial foram também observadas e mediadas por uma criança não negra. “No desenho chega a hora de pintar o rosto dos reis e rainhas da sala. Nesse instante fico encantada com a precisão de A. (4 anos, branca) ao dizer: ‘Eu sou branca.’ Instigada a perceber sua perspectiva, pego o lápis de cor branco e digo: Desta cor aqui? ‘Não, mas eu sou branca!’ e procura um lápis que se assemelhe melhor ao seu tom de pele. (Diário de campo, 13 de junho de 2018).

No pátio, as crianças de todas as salas de referência estão juntas correndo e gritando bastante. Uma criança do Maternal I, G. (2 anos, negro) morde outra criança, e presenciando a cena, M. (5 anos, negro) corre até mim e relata a situação observada com perplexidade: ‘Tia, oh tia, num tem aquele menino ali?’, e eu pergunto: Que menino, M.? ‘Aquele, tia, G., aquele menino marrom! Ele mordeu o coleguinha.’ (Diário de campo, 9 de março de 2019).

M. compreende o definidor, porém, para que eu pudesse identificar a criança com maior precisão, ele menciona a tonalidade da pele de G., mais escura que a sua. É notório que M. apresenta resistência em afirmar seus definidores de pertença, torna-se um momento evidente de angústia quando confrontado com a temática, por exemplo, ao ter de identificar o lápis que mais se aproximava de seu tom de pele. ‘M. olhava para o lápis e para sua pele, dizia em seguida: ‘Minha cor é cor de pele mais a cor amarela’, como se estivesse referindo-se a uma mistura de cores para chegar a seu tom.’ (Diário de campo, 23 de maio de 2018). Havia então uma atenuação na sua cor de pele, ora ela é quase cor de pele, porém um pouquinho mais amarelada.

Havia na sala de referência, em ambos os horários, uma vasta afirmativa sobre pintar os desenhos com a famosa e predita em variadas pesquisas¹³⁹ “cor de pele”; esta em questão se referência ao lápis de cor rosa claro, a que mais se aproxima do tom de pele de sujeitos brancos. O padrão em sala era de uniformidade nos desenhos infantis, não havia questionamento às crianças sobre seu posicionamento.

Parece justo pensar que elas haveriam de pintar seus desenhos com apenas cor de pele, afinal nos desenhos e nos filmes a que assistiam no CMEI, nos livros que liam no cantinho de leitura, até as bonecas e bonecos com que brincavam, eram tudo cor de pele. Por qual motivo seus desenhos contradiriam essa lógica embranquecedora? Começando a perceber essa lógica em seus desenhos, a pesquisadora passa a contestar as crianças sobre isso.

Na volta à sala, K. (5 anos, negra), C. (5 anos, negra) e A. (4 anos, branca) continuam a desenhar. K. anuncia que vai desenhar Rapunzel, e C., uma casa; A. ainda quer desenhar as letras. Digo que vou pintar também, e peço um rosa claro para observar qual a cor que me entregariam. A. me oferece um rosa de tom mais escuro. Indico outro lápis: É este aqui! C. responde que não, aquele era cor da pele. Eu questiono sua afirmativa: Mas minha pele não é dessa cor! C. continua o diálogo com uma conclusão: ‘Também não é minha cor, eu sou preta e você é, hum... – faz uma pausa – um pouco preta, K. é preta também! Mas é cor de pele!’ Eu pergunto: Cor da pele de quem? ‘Ah, não sei!’, e ela finaliza a conversa. (Diário de campo, 9 de março de 2018).

¹³⁹ Recomendamos a leitura de Boucinha (2014) e Gobbi (2012).

À mesa, A. (4 anos, branca) quer pintar as atividades de um livro que trouxe sem critérios prévios, mas C. (5, anos negra) demonstra que compreende as orientações do livro e pede para que A. as siga, com resistência da colega. A professora elogia C., diz que é esperta. C. então deixa que A. faça à sua maneira, encontrando outra atividade, a de separação de cores por categorias dos lápis de cor. Mostra os tons de rosa, e diz: ‘Este cor de pele fica aqui’, e a professora a elogia novamente: ‘Isso mesmo! Cor de pele, que menina esperta.’ Percebendo a situação, relembro a C. que eu já havia comentado com ela sobre as cores de nossa pele, e então ela questiona: ‘Que cor é essa, então?’ e eu refuto: Rosa claro; olhe aqui o rosa escuro, olhe aqui o verde claro e verde escuro, azul claro e azul escuro, viu? Ela concorda com a lógica que apresento. (Diário de campo, 4 de abril de 2018).

O lápis tem uma denominação construída socialmente e reafirmada cotidianamente; não faz sentido, um sentido nítido, aliás, pois sentido há. C., por exemplo, não pode responder à pesquisadora sobre a cor da pele de quem seria o lápis mencionado, sabe apenas não ser seu e de nenhum de seus pares ali presentes, muito menos da pesquisadora; nem mesmo sua colega branca pode ser então representada por esse lápis em questão. Essa construção de uma verdade (efeitos de verdade), da cor de pele correta a ser pintada, a única que precisa existir na caixa de lápis de 12 cores, uma verdade que não necessita de questionamentos, cabe apenas acatar e prosseguir, universalizando o normativo (FOUCAULT, 2014).

C. compreende que há uma incógnita entre sua identidade étnica e a cor do “lápis cor de pele” que não é a sua, entretanto, ainda sim, utiliza-a, de certo modo, estaria ela negando a si em nos próprios desenhos. Em contrapartida, M., no recorte anterior a esses, tentava permanecer na normatividade, mesmo sabendo que seu tom de pele seria “mais amarelado”. As crianças na sala de referência observada não eram estimuladas a questionar essa normativa,¹⁴⁰ muito menos desafiá-la; eram – como se pode ver – encorajadas à tal normativa. Diante desses e outros fatos recolhidos na observação participante, foi desenvolvida a primeira ação mediada por uma nova metodologia, a pesquisa-ação.

A primeira ação prevista e dialogada com as educadoras foi a leitura do livro *A cor de Coraline* de Rampazo (2017), que questiona exatamente a nomenclatura dada ao lápis rosa claro. Nesse espaço de diálogo estava a se questionar o definidor de pertença cor de pele, entremeado por variadas perspectivas e relações. Partindo dessa leitura, o próximo passo foi a apresentação de uma nova caixa de giz de cera com várias tonalidades de pele¹⁴¹ disponíveis para serem analisadas e então encontrado o tom de pele das crianças. Para ajudar a analisar e a

¹⁴⁰ Anuncia-se aqui que não se registrou uma diferença notória ou relevante em relação, especificamente, a elogios vindos das educadoras diante de crianças negras e não negras.

¹⁴¹ Essa edição é composta por giz de cera profissional com 12 cores de tons de pele da marca Pintkor, caixa intitulada a *cor da minha pele*. Adquiriram-se várias caixas por meio da ajuda de custo da Fapeal, e doadas para a instituição assim como todos os livros utilizados na pesquisa-ação.

perceberem a si mesmas, utilizaram-se também vários espelhos de diversos tamanhos. Antes da escolha ser feita, o contorno de cada uma das crianças foi feito em uma folha de papel 40 k. Durante a escolha, todas as crianças conseguiram identificar com facilidade e convicção sua cor de pele, nenhuma apresentou discrepância nessa escolha.

É relevante esclarecer ao leitor que não se esperava que houvessem resultados imediatos, que a discussão já ocasionasse resultados e mudança de pensamento, quebra dessas “verdades” construídas por tanto tempo. O planejamento e a execução de ações contra-hegemônicas visam a uma mudança sim, entretanto não há pressa nem imediatismo, são relações processuais. Muitas das ações só mostraram resultados quando, muito tempo depois, eclodiam discussões espontâneas entre as próprias crianças. Recordemos que o currículo não é um fim, mas um caminho! As práticas curriculares desestabilizadoras e interculturalistas também são caminhos com muitos maremotos. Escolheram-se alguns recortes dessa ação específica e posterior a ela para discussão neste espaço.

P. (5 anos branco) reafirmava que sua cor era cor de pele com resistência em escolher um dos lápis ofertados, então eu perguntei a ele: Todas aqui são cor de pele, cor de pele diferentes; o rosa claro é uma cor de pele de algumas pessoas, não de todas, por isso não dá para ter um único lápis que se chama cor de pele, e pedi que visse na caixa a cor da sua pele, e ele acabou escolhendo com facilidade. (Diário de campo, 24 de maio de 2018).

F. (5 anos, negro), demonstrando felicidade e animação na escolha, disse segurando o lápis que ele também identificou com facilidade: ‘Vou me pintar todinho de preto.’ A professora Vângri se mostrou preocupada e desconfortável com o discurso de F. e, incomodada, me perguntou: ‘Como é, professora, que diz? F. não é preto, você não...’, tentava completar a frase. Eu compreendo a sua afirmação e também estava muito coerente para ele o que ele mesmo queria dizer. Eu fui mais perto dele, e ele me perguntou para confirmar a ação: ‘É pra me pintar todo da minha cor?’ Eu respondi: Com certeza! Mas e sua roupa, vai pintar de que cor depois? Ele então perguntou sobre as outras cores, e eu disse que daria logo em seguida. Ele se referia à cor de sua pele como se fosse preta, não de forma pejorativa, mas se identificando com tal pertencimento, assim como C. que, algumas semanas atrás, me dizia ser preta. As crianças não dizem ou mencionam sou negro ou negra, mas preto. Preto, pretinha ou morena são comuns em seu vocabulário; voltando então para a professora e reafirmando que sim, ele era preto e isso não era ofensivo.¹⁴² (Diário de campo, 24 de maio de 2018).

Esses dois recortes apresentam reações opostas em relação à atividade. A primeira é de desconforto diante de uma situação que foge à norma; escolher aquele lápis que sempre indicava seu tom de pele para uma criança branca era simples quando havia apenas a opção do “lápis cor de pele”, mas o que fazer, então, com tantas “novas” cores? Em compensação, F. demonstrava

¹⁴² Esse diálogo não se finalizaria ali nem havia dado sua largada naquele momento. Há de se criar espaços para esta discussão, pois sem o diálogo, acaba-se por reafirmar pensamentos preconceituosos e racistas.

uma empolgação aqui inenarrável; seu corpo estava contente, seus olhos, sorrisos, mãos animadas, via a si mesmo nas cores de pele, e escolher, para ele, foi uma tarefa muito simples. Parecia que havia esperado seus primeiros anos de vida para, pela primeira vez, pintar a si mesmo com convicção. Diante de um conforto gigantesco em ser preto e poder pintar a si como tal, estava a educadora da manhã, Vângri, preocupada com a afirmativa de F. em se pintar todo de preto.¹⁴³ Essa preocupação não era só no período matutino nem apenas nessa ação em questão.

Após a leitura da pequena parlenda *A casinha da vovó*,¹⁴⁴ a professora Ana Maria entrega folhas brancas para as crianças e desenha no quadro um modelo de casinha e também um modelo preestabelecido de vovó, pedindo que as crianças reproduzissem os modelos no papel entregue, para então ilustrar a parlenda ao seu modo. AD. (4 anos, negro) expõe dificuldades em seguir o modelo apresentado pela professora. Ela, esperando que ele siga o ritmo das outras crianças, segura de maneira exaltada em sua mão e guia seus traços. Em seguida, entrega a ele os lápis de cor. Logo, ela destaca o lápis rosa claro e diz, ‘lápis cor de pele aqui!’, entregando-o a AD.. Dando-se conta da minha presença, ela diz, ‘não é cor de pele, mas já que tem esse aqui mesmo’. AD., em contrapartida, ignora a orientação da professora e pinta o rosto da vovó de preto. A professora, perplexa e descontente com a situação, afirma em um tom de repressão: ‘O que você está fazendo?!’, e ele confortavelmente explica que está pintando a sua avó de preto. (Diário de campo, 31 de outubro de 2018).

Há muitas observações a serem feitas nesse recorte, porém serão aqui privilegiadas apenas as semelhanças entre F. e AD, e entre as professoras Vângri e Ana Maria. Ambas as crianças negras não apresentam nenhum desconforto aparente ao demonstrarem aspectos de sua pertença étnica ou de seus semelhantes, e ambas as educadoras apresentaram desconforto, variando entre contestação e condenação. A primeira educadora procura a pesquisadora em busca de respostas, já a segunda, percebe-a não como aliada, e sim como juíza. Nesse sentido destaca-se também que essa reação demonstra que a educadora tem consciência de suas ações e falas. Retomando o discurso e posicionamento de AD., recordamos a pesquisa de Gláucia Corrêa (2009), intitulada *Desenhei minha mãe de rosa, só que ela é preta, só que preto não pode: algumas discussões sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil*, em que ela conclui o que muitos outros pesquisadores puderam constatar, o silenciamento das educadoras e a consequente invisibilidade das crianças negras e o reforço a práticas curriculares de apagamento e também de embranquecimento. A pesquisa que aqui se desenha em toda a

¹⁴³ “[...] Se eu te falar que a coisa tá preta/A coisa tá boa, pode acreditar/Seu preconceito vai arrumar treta/Sai dessa garoa que é pra não moia”, música de Rincon Sapiência intitulada *A coisa tá preta*.

¹⁴⁴ Essa parlenda consiste em: “A casinha da vovó/cercadinha de cipó/O café está demorando/com certeza não tem pó.”

dissertação contemplou o impacto de práticas curriculares contra-hegemônicas na quebra desse silêncio, havendo, decerto, uma agitação nessa aparente maré rasa.

Para dar continuidade ao debate até aqui apresentado, retomamos a leitura de Fazzi (2012) a variadas pesquisas e conclusões, dentre elas a de Porter (1973).

Na idade de 4 anos, os dados indicaram uma orientação cognitiva em relação à raça pouco desenvolvida; no entanto, a criança começa a perceber que diferenças de cor têm algum tipo de significado social. Aos 5 anos ocorre um salto na sofisticação conceitual [...] conclui a autora, a consciência cognitiva de raça surge para blacks e whites, entre 4 e 5 anos; existe, no entanto, uma diferença em relação à importância atribuída a cor: a criança black confere uma importância para a cor mais cedo do que a criança white. (FAZZI, 2012, p. 56-57).

Há uma visível diferença, já alertada aqui entre pesquisas norte-americanas e brasileiras, além de diferenças geográficas e históricas, há diferenças temporais. Porém, diante dessas disparidades, existem também semelhanças, as crianças participantes desta pesquisa, por exemplo, apresentam maior inteligência sobre sua pertença étnica e sobre suas consequências sociais aos 5 anos, entretanto também existe nitidez sobre os definidores de pertença étnica e racial entre os 4 e 5 anos, especialmente entre crianças negras. Crianças brancas não são confrontadas nem confrontam a si sobre suas pertenças, e quando isso ocorre, há muito desconforto envolvido, crianças negras apresentam convicção maior sobre sua pertença e possuem maior repertório sobre esta. Em relação a esse desconforto de crianças brancas contraposto ao encantamento e encontro, outro episódio foi registrado ao ser desenvolvida a ação da entrega de bonecas e bonecos na maioria negras e negros.¹⁴⁵

A entrega das bonecas e bonecos foi cercada por identificações e escolhas rápidas das crianças negras. Comumente se ouvia durante a escolha ‘parece comigo, olhe, é a minha cor’, ‘a cor dela é marrom, ela parece comigo’. V. (4 anos, negra) escolheu uma boneca com o mesmo penteado que o seu (um rabo de cavalo com trancinhas); S. (4 anos, negra) escolheu uma sereia com o cabelo de lã tendo o volume de cabelo semelhante ao seu, e durante as brincadeiras se posicionava da mesma forma que a boneca, como se fosse a extensão de seu corpo. Entretanto, por serem em sua maioria bonecas e bonecos negros, as crianças brancas encontraram dificuldades na escolha. O objetivo não era especificamente a aquisição de bonecas ou bonecos parecidos com cada criança, porém, a semelhança entre a criança e o brinquedo de pano acarretava uma alegre escolha, o que não é proporcionado, por exemplo, em lojas de atacado. AS. (4 anos, branca), por exemplo, trocou de boneca três vezes, diferentemente das crianças negras que escolheram de uma única vez; ela, por fim, escolheu uma boneca que representava

¹⁴⁵ Nessa ação as educadoras ficaram afastadas durante o processo, apenas observando a escolha das crianças – sem intervenção ou interferência. Durante estas escolhas, também fora notado e levantado o comentário sobre as semelhanças entre os bonecos e bonecas escolhidos e as crianças que faziam estas escolhas.

Malala, com traços paquistaneses, o que mais se aproximava do padrão eurocêntrico. (Diário de campo, 27 de novembro de 2018).¹⁴⁶

Crianças negras apresentam consciência mais cedo sobre quem são, pois a inexistência delas em boa parte dos ambientes em que habitam fala mais alto que para as crianças brancas, as quais não são direcionadas a pensar sobre si, já que elas são regra. A exceção acaba por pensar mais sobre si, para tentar encontrar esse erro que foge à norma e a tentativa de se adequar e de normatizar a si mesma. O desconforto surge quando, em práticas curriculares, contra-hegemônicas que desafiam o olhar, passam a questionar esses lugares de privilégio. O objetivo não era excluir crianças não negras, ou hierarquizar em polaridades diferentes essas relações. Há, entretanto, crianças, na maioria, negras no CMEI, então ter bonecas e bonecos negros e negros na maioria à disposição faz sentido.

Mediante prazos curtos presentes no processo de mestrado, esta ação – configurando-se como última ação desenvolvida, não pode ser aprofundada posteriormente, muito menos seu impacto causado no cotidiano do CMEI pesquisado. Porém, a inquietação que mais se destacou foi o motivo que levou crianças negras a escolherem como tanta facilidade e rapidez as bonecas e bonecos, ao passo que se identificaram sem hesitar, do mesmo modo que identificaram sua cor de pele nos gizes de cera distribuídos em uma ação anterior a esta. E esse piolho acaba por ficar mais teimoso e recorrente nos pensamentos aqui descritos e compostos, quando por hipótese se esperava a predileção por cores mais claras.

Como hipótese, sugere-se que seriam as práticas pedagógicas contra-hegemônicas e emancipatórias (e não regulatórias) as responsáveis pela construção e pelo fortalecimento das subjetividades das crianças negras em um emaranhado de positividade sobre si mesmas, corroborando o pensamento foucaultiano de que essas subjetividades seriam fortalecidas por meio de discursos empoderadores. Isso significaria dizer que, mediante recursos fornecidos por essas práticas pedagógicas, as crianças adquiriram elementos para a construção de sua identidade e pertencimentos étnicos positivos mediante seus olhares.

Em *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012), há vários questionamentos sobre a aquisição de bonecas e bonecos negros e negros – além de elencar sua visceral importância – que devem ser feitos ao se pensar nessa aquisição, dentre eles: Eles expressam a diversidade presente na população negra? Abarcam a variedade nos tons

¹⁴⁶ A única diferença entre o desenvolvimento da ação com crianças de 4 e de 5 anos é que as mais novas manifestaram com mais clareza a alegria do reconhecimento, compartilharam com seus pares apontando o lápis escolhido e indicando: “Olhe, esta é minha cor!”

de pele, textura de cabelo, cor dos olhos, dentre outras características? Estão em bom estado? Dá vontade de brincar? Despertam o interesse das crianças? Garante-se aqui que todas essas respostas tinham afirmativas ao possibilitar o encontro das crianças do CMEI com uma variedade imensa de bonecas e bonecos.

A pesquisa-ação fora planejada para o desenvolvimento das ações que agitassem uma maré aparentemente calma e silenciosa; cada ação gerou turbulência, abriu novos caminhos, novas perspectivas. Sabendo que os respingos desse mar agitado não aparecem de maneira imediata, é interessante observar que deve haver continuidade nas ações e na maneira de planejar; ações isoladas não acarretam mudanças no caminho. Para compreender de maneira mais didática, a sociedade racista fora forjada por séculos de opressão e violência física e simbólica. Superá-la significa esforço contrário maior e contínuo, significa cotidianamente lutar contra o racismo, machismo, homofobia, xenofobia e diversos crimes de ódio. Não significa dizer que a instituição escolar dará conta sozinha de combater todo o complexo opressor em sociedade.

Não silenciar quando presenciamos situações de hostilidade racial entre alunos, professores ou outros trabalhadores da educação é também uma estratégia de combate ao racismo no exercício do ofício de professor. Porém, a despeito de necessárias, elas são insuficientes, porque apenas combater o racismo simbólico e interpessoal não elimina as desigualdades estruturais de acesso a bens materiais. Assim, se os grupos raciais são relativamente segregados no espaço urbano, se residem em bairros e regiões deterioradas, com acesso restrito a equipamentos públicos, com escolas mal equipadas, as estratégias de enfrentamento do racismo vão além da ação específica da educação escolar. O enfrentamento do racismo prioriza e usa estratégias políticas acionadas pelos diferentes atores políticos. Situar o combate ao racismo, mesmo que referente apenas à educação, exclusivamente no plano da escola, de seus profissionais, de seus alunos e suas famílias pode ser considerada uma missão suicida e, paradoxalmente, sustentadora do racismo, pois estaria fadada ao fracasso. (ROSEMBERG, 2014, p. 751-752).

Entretanto, ela se faz ferramenta insubstituível para tal, e, parafraseando Yoko Ono, um sonho que se sonha sozinho é apenas um sonho, mas um sonho que se sonha junto se torna realidade.

Diante do entendimento de que as crianças desde a mais tenra idade compreendem a subcategoria de análise aqui identificada (definidores de pertencimento étnico-racial, o cabelo e a cor da pele), segue ao pôr em notoriedade o impacto que as práticas curriculares alcançam na quebra do silêncio – uma lógica e suas “verdades”, o diálogo se amplia, as crianças vão indicando nortes para que o currículo faça caminho. Mediadas pelas discussões presenciadas na sala de referência, pode-se identificar também a hierarquização desses definidores, ou seja,

quanto mais próximo do ideal de branqueamento, melhor. Tais percepções existiam, elas não surgiram após início da pesquisa-ação, todavia se mantinham em silêncio, ocultas e mantenedoras desses efeitos de verdade que controlavam e normatizavam. Para ilustrar o que se argumenta, apresentamos três recortes bastante interessantes.

Após perceber a discussão e estar perplexa com o posicionamento das crianças, a professora Vângri conversa comigo sobre as dificuldades perpassadas em sua infância, por ter um tom de pele escuro, entretanto encontrava segurança por ter cabelos lisos e traços mais finos, identificando-se com uma origem indígena. Um desses momentos, em que essas ‘vantagens’ foram por ela identificadas, ocorreu em um desfile em sua cidade natal, onde iria participar de um carro alegórico com outras crianças de sua escola que homenagearia a princesa Isabel pela abolição da escravatura, e a criança eleita para ser a princesa era uma menina branca. A sua professora se recusava em colocar Vângri como escravizada, vestindo roupas de saco e carregando frutas – conforme ela relatou – por ela não se assemelhar a uma pessoa negra, porém ela conta que insistiu e participou do desfile como escravizada. (Diário de campo, 28 de agosto de 2018).¹⁴⁷

Durante as brincadeiras livres, C. (5 anos, negra) pede que eu conte a ela a história de cachinhos dourados. Ouvindo a conversa, a professora interrompe e afirma ‘parece com ela?’, referindo-se a mim. C. prontamente responde: ‘não, porque ela é branca, mas, olhe tia, o seu cabelo’, apontando para a semelhança entre o cabelo cacheado da personagem e o meu. (Diário de campo, 28 de setembro de 2018).

As crianças são convocadas para o pátio, para ouvirem uma contação de história sobre higiene guiada por estagiários de outra universidade, quanto as educadoras são reunidas em outra sala afastada. AL. (4 anos, negro) senta perto de mim durante a apresentação. Ao falarem sobre lavar as mãos e cortar as unhas, AL. pega a minha mão e a analisa; em um breve momento, para e diz: ‘Querida ter esta mão, desta cor’. Eu o questiono sobre o motivo de querer trocar ao passo que afirmo sobre serem lindas as mãos e a cor dele, assim como a de todas as crianças do CMEI. Entretanto, ele muda aparentemente de assunto partindo para uma história sobre uma vovó assassina que realiza desejos, ‘é só ligar pra ela’, afirma. Em seguida, é interrompido pelo desejo dos estagiários de que as crianças prestassem atenção à contação de histórias e interagissem mais. (Diário de campo, 25 de setembro de 2018).

Os três recortes feitos tanto com uma lembrança da infância quanto em momentos vivenciados por meio do olhar infantil comprovam que há hierarquia dentro dos próprios fenótipos, cabelos menos crespos são aceitos com mais facilidade, peles negras mais claras, bocas mais finas, narizes mais afilados. Todos dialogam em um mesmo sentido, porém apresentam singularidades que merecem seu render único. Caminhando em direção ao primeiro enxerto ilustrativo, há uma temporalidade específica nele, ocorre em uma lembrança de infância

¹⁴⁷ Um adendo se faz necessário. Há uma transposição da fala da educadora Vângri para esta seção, por ser ela uma referência à infância, mesmo tendo um caráter geracional que intervém na perspectiva histórica da análise, acaba por enriquecer o texto.

da educadora. Ela, todavia, habitava um tempo histórico em que a comemoração do Dia 13 de Maio realizava-se geralmente nas instituições escolares, como anuncia Nilma Lino Gomes:

A escola era a instituição em que tal interpretação era mais adotada. Geralmente, nas comemorações escolares, as crianças negras eram fantasiadas de africanos escravizados e uma menina branca e, de preferência, loira, era escolhida para representar a Princesa Isabel. Os manuais didáticos também apresentavam o 13 de maio como ‘o Dia da Liberdade dos Escravos’ e nada se discutia sobre a luta e resistência negras, silenciando a participação dos negros na sua própria libertação. (GOMES, 2017, p. 107).

Diante das lutas e mobilizações do Movimento Negro, as comemorações e as reivindicações passam a habitar o mês de novembro e especificamente o dia 20,¹⁴⁸ Dia da Consciência Negra, marcado pela morte de Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência e liberdade. Havia na fala da educadora em questão um misto de ressentimento e alívio. Seus demarcadores de pertença eram então suavizados mediante hierarquização guiada por padrões estéticos eurocentrados (GOMES, 2017), entretanto ainda não a fazia ser a princesa Isabel, e muito menos seus pares. Essa lembrança que aparentava normalidade ressurgiu ao se mexer na aparente calma; ao buscar marmotos, houve uma ressignificação da memória e de suas constatações, questionaram-se, certamente, os papéis sociais que eram designados, e crê-se aqui que não só essa lembrança foi remexida. Em muitos momentos, a educadora voltava à sua infância e via na pesquisadora uma figura para sua confiança, como alguém que a compreenderia.

Esse recorte está embasado em um contexto histórico e social, porém o processo de hierarquização estava presente de forma aparente (quanto mais o tempo passava, maior se tornava o racismo e seus mecanismos sutis, inteligentes, maleáveis). Muitas pesquisas apresentam a escolha das crianças para representações em peças escolares, por exemplo, como um processo violento que usa a pertença das crianças como categoria de seleção disfarçada de neutralidade e desenvoltura (FREITAS, 2016).

Nos dois últimos recortes, há como mediador das relações de hierarquização o corpo da pesquisadora, em ambos os casos, serviu como mote de comparação e discussão. Quando C. nivela o cabelo da pesquisadora e o da personagem branca e loira do livro *Cachinhos dourados*,

¹⁴⁸ Essa e outras datas não era comemoradas no CMEI em questão, para além de comemorações também não eram temáticas abordadas nas rodas de conversa das crianças. Entretanto, geralmente, comemorações como a Páscoa, o São João e Natal não passavam em branco (com a licença poética para o uso da expressão).

há na visão dela semelhanças bastante aparentes, porém, em outro momento, houve uma comparação entre C. e a própria pesquisadora. Observemos:

C. (5 anos, negra) começa a conversar comigo e com a professora da turma, Vângri. Ela diz: 'A tia é igual a mim, magrinha, morena e com cachinhos.' Eu afirmo: Negra e de cabelo cacheado, não é? Ela então concorda com minha afirmativa e dá início a outro assunto. (Diário de campo, 25 de novembro de 2018).

Nesse momento, ela retoma a categoria morena no lugar de preta, possivelmente por haver essa comparação – do mesmo modo que Al. – entre si e a pesquisadora. C. não encontrava semelhanças entre Cachinhos dourados e seu cabelo cacheado, pois aquela personagem não estava a seu alcance para comparações, mas sim ao da pesquisadora. Seria por ser a pesquisadora um pouco mais clara? Seria por ocupar um lugar de adulta regendo uma hierarquização dentro de outra hierarquia? Não poderia aqui ocupar a busca por essas respostas, mas o que se observa é que havia a manutenção da categoria morena subordinada pela categoria preta, e o corpo da pesquisadora era usado como mote de comparação.

Assim como no último recorte, e aos olhos, pele e vivências de quem vos escreve, a mais dolorosa de se presenciar. Como o corpo da pesquisadora valeria mais que o de Al.? Como aparente calma, aceitação e inocência deu lugar para o conforto de admitir suas apreensões? Aos 4 anos, já se constituía um desejo de embranquecer-se ao menos que fosse para ser negro, e ocupar o lugar de moreno claro aos olhos do branco cara-pálida. A quebra do silêncio mediada pelas práticas curriculares deu espaço para que estas falas emergissem de uma agonia presente apenas em seus pensamentos e ações. Se isso não se configura como um grito de socorro na quebra do silêncio, não há aqui de se saber o que configuraria tal pedido; diante deste e de outros pedidos, é que as práticas curriculares foram desenvolvendo-se, alinhando e desvencilhando.

Outro episódio notório de hierarquização, sendo esse de papéis sociais, assim como o desfile do dia 13 de maio relatado acima, ocorreu durante o desenvolvimento de uma das ações. Essa em especial se daria na exploração de diversas infâncias e crianças por meio de imagens, e para dar início à discussão, houve a leitura do livro *O príncipe da Beira* de Marinho (2011), que apresentava uma criança negra como príncipe. Este, em especial, habitava diversos espaços, dentre eles, seu quintal e suas árvores, os rios afluentes e a feira da cidade, um príncipe em seu reino.

Convido as crianças para a leitura de *O príncipe da Beira*, durante a leitura a pouca interferência, entretanto a discussão acaba por se estabelecer no momento em que mostro o príncipe (personagem principal do livro) e seus irmãos, dentre eles apenas um branco. M. (5 anos, negro) inicia a discussão, ‘ele não pode ser o príncipe, ele não pode, é moreno!’ e todas as crianças reunidas na roda passam a concordar com o amigo. A. (4 anos, branca) aponta para o irmão branco e diz: ‘Esse é mais fofinho’, e há vários apontamentos, ‘este é feio’, referindo-se ao personagem principal, ou ‘este é o príncipe, ele é mais bonito’, apontando em direção ao irmão branco do personagem. Cabe ressaltar que apenas a testa do irmão branco aparece na página do livro. As crianças do período vespertino também apontaram o irmão branco como suposto príncipe da história, entretanto com menos ênfase e comoção que as crianças do período matutino. (Diário de campo, 28 de agosto de 2018).

Observemos a Figura 7 que se refere ao recorte acima descrito.

Figura 7 - O príncipe da Beira



Fonte: Marinho (2011).

Essa figura apresenta todos os irmãos do personagem principal, na maioria pretos e pretas, com exceção de um único irmão. Essa exceção torna visível apenas parte de sua tez branca e seus cabelos claros e lisos. Não há outra menção, em especial, a esse irmão ao longo de todo o livro. O que levaria as crianças, então, a compreenderem que ele seria mais bonito, mais legal, engraçado, fofo dentre outras características positivas? Em contrapartida, os outros irmãos não seriam qualificados para ser príncipes ou princesas? Essa hierarquização ocorre mediante relações sociais de análise desses efeitos de verdade filtradas pelos definidores de pertença étnica e racial. Maria Aparecida Bento (2012b), ao analisar pesquisas sobre identidade

étnica na infância, como aqui já se fez, referiu-se a autores também já citados, entretanto, ao retomarmos a questão dessa hierarquização de papéis sociais, ela frisa:

Dias (1997) realizou estudo em três escolas com realidades distintas, buscando conhecer como se expressam as relações entre negros e brancos na educação infantil. Ela destacou que, ao trabalhar com o livro *Menina bonita do laço de fita* [...], apesar do nome do livro, algumas crianças identificaram a personagem principal como feia. Questionadas sobre o porquê, afirmavam: 'Porque ela é preta, negra.' Entre os diálogos estabelecidos com as crianças, apareceu a identificação do branco como bonito e do negro como feio. Assim como Godoy (1996), Cavalleiro (1998) observou que, nos diálogos travados, as crianças negras ficaram constrangidas e incomodadas, mas não fizeram contraposição à fala de crianças brancas. (BENTO, 2012b, p. 102-103).

Neste passear, é interessante reivindicar atenção ao olhar do leitor para o fato de que não apenas crianças brancas se manifestaram contra o papel ocupado pelo personagem do livro, todavia crianças negras reivindicaram o lugar do outro irmão (branco) concordando com os apontamentos das crianças brancas. Isso significa dizer também que as crianças negras não dariam a si mesmas o direito de ocupar o papel de príncipe e princesa.

Se todo o ideário de príncipe e princesa que elas conheciam e os cercavam estava ocupado por personagens brancos (como o caso da bela e a fera descrito anteriormente), então por que motivo existiria uma exceção? Apresentar uma posição desafiadora desses padrões causou alvoroço e contradições, e depois dessa ação, outras foram desenvolvidas com o objetivo de criar referenciais de príncipes e princesas.

Permeando ainda esta questão, sobre a qual a pesquisadora é sensível, há um texto bastante interessante e tocante de Oliveira e Prado (2017), ao relatarem uma experiência vivenciada na educação infantil, especificamente com crianças menores de 2 anos.

Anna, uma das personagens dessa história, tinha aproximadamente 1 ano quando esse episódio aconteceu. Entre algumas de suas características está a cor branca de sua pele, o cabelo liso e o corpo magro. Ela é identificada e reconhecida pela maioria dos adultos da creche como princesa e lady, e assim também é chamada por alguns. Já Tiara, a outra bebê, tinha aproximadamente 1 ano e 7 meses. A cor da sua pele é negra, seu cabelo é crespo, com cachos definidos, e seu corpo é gordo. Responsável por elas e pelos demais bebês está a pedagoga e também protagonista dessa narrativa, Aurora. [...] Foi em um desses momentos de brincadeiras que Tiara e Anna estavam no berçário com Aurora. A pedagoga, sentada em uma cadeira, chama por Anna, que se encontrava sentada no chão próximo a ela. Na tentativa de estimulá-la a andar sozinha, Aurora insiste no chamamento: 'Vem cá princesa, anda!'. Apesar de estar completamente voltada para Anna neste momento, com seu corpo, expressões e movimentos direcionados exclusivamente para ela, Anna não responde. Ou melhor, ignora o chamado e permanece sentada. Não demora muito até que Tiara saia correndo de onde estava e, como é de costume, se lance sobre o corpo de Aurora com gritos e sorrisos. Nesse instante Aurora a abraça e diz: 'Não é você que eu 'tô' chamando não! Você não é princesa. Princesa é ela!'. As bebês ficam aparentemente alheias àquelas frases, e permanecem nos lugares que elas haviam escolhido estar. Porém, aquelas

palavras ressoaram intensamente naquele ambiente. (OLIVEIRA; PRADO, 2017, p. 69-91).

Nessa situação há um início de significação; por que motivo Tiara não poderia ser princesa? Há um reforço de padrões de beleza e da hierarquização social destes. As crianças da ilustração acima tinham menos de 2 anos, as participantes da pesquisa aqui construída tinham 4 e 5 anos, por certo, foram 5 anos internalizando sua não adequação ao serem princesas e príncipes. Por isso, ocorre um movimento atual de ressignificação das histórias clássicas, como aqui podemos eleger o enegrecimento dos irmãos Grimm.

Em vista desse enegrecer, muitas medidas foram tomadas, variadas histórias que continham príncipes e princesas negros foram contadas, teatralizadas, musicalizadas e recontadas, como *A princesa e a ervilha* de Rachel Isadora (2016) com teatralização e contação na sala de referência. Esta em especial foi guiada também pela apresentação de diferentes coroas às crianças:

Então, continuo a história, e ao fim do conto, apresento a eles vários tipos de coroas. Essa atividade fora muito prazerosa, possibilitar a percepção de que há diferentes formas de expressar o poder ou recompensa ou até punição por meio da coroa significa religiosidade e cultura, ancestralidade e geração. As crianças puderam desmistificar a ideia da existência de uma única coroa europeia. O que mais me chamou a atenção nessa atividade fora a identificação imediata do índio e o cocar, mas o cocar também é uma coroa, carrega diferentes significados dependendo do contorno e das cores, formas e materiais. E ainda adoção do modelo de coroa do rei europeu por M. (5 anos, negro), mas ao mesmo passo que K. (5 anos, negra), adotou o modelo de turbante da princesa de Gana. (Diário de campo, 13 de junho de 2018).

K. admirou o uso do turbante já habitual na sala por conta do cantinho da beleza¹⁴⁹ e a princesa de Gana. Em contrapartida, M. adotou de prontidão o uso da coroa europeia já conhecida por ele. Recordemos que M. também apresentou dificuldade em constatar sua cor de pele. As crianças não apresentam conexões e pensamentos aleatórios, elas não estão inerentes ao movimento social; cada fala, gesto e sentimento é composto por relações sociais e relações

¹⁴⁹ Sobre o uso do turbante na sala de referência, este ganha ressignificados constantes, ora é capa, ora toalha de mesa. Entretanto, isso não significa dizer que as crianças não compreendem sua real finalidade e o porquê do turbante estar presente no cantinho da beleza. Muitas vezes elas apresentavam maior convicção que as próprias educadoras, como estas ilustrações: “Estou de turbante hoje, e assim que chego, A. (4 anos, branca) me pergunta: ‘O que é isso na sua cabeça?’ e eu respondo que é um turbante, recordando-a sobre o que falamos na semana passada. M. (05 anos, negro) pede ajuda para dobrar os tecidos utilizados para turbante do cantinho da beleza e diz, ‘deixa eu vou guardar os turbantes’. Talvez me ver usando de forma corriqueira o fez perceber que é algo corriqueiro também, e decerto significativo.” (Diário de campo, 8 de junho de 2018). “Durante a arrumação da sala, a professora se refere aos turbantes como ‘as toalhas de cabelo’.” (Diário de campo, 30 de agosto de 2018).

estas de poder. Outra obra apresentada e discutida é *A princesa Arabela, mimada que só ela* de Mylo Freeman (2016), que obteve grande aceitação das crianças que, na maioria, já sabiam a história de cor, leitores de ouvido atentos, já podiam contar a seus pares.

Outro recurso utilizado foi a exibição da animação em longa-metragem *Kiriku e a feiticeira*, lançado em 1998 na França, que, em especial, causou à pesquisadora bastante surpresa, pois as crianças, em sua maioria, não tinham referencial de identificação de comunidades tradicionais africanas, em especial a descrita no filme que reproduzia uma comunidade no Senegal. Um dos episódios que mais chamaram a atenção da pesquisadora foi quando AL. (4 anos, negro), ao brincar com seu colega MA. (4 anos, branco), convida-o a ser o índio guerreiro do filme e a pintá-lo todo com tinta preta, com uma recusa excessiva de MA. Isso leva a se constatar que a figura de guerreiros africanos nunca foi apresentada as crianças, reafirmando o silêncio na e da instituição.

Outra história também teatralizada e contada na sala de referência foi *Pretinha de neve e os sete gigantes* de Rubem Filho (2011). Essa história em especial possibilitou o despertar do interesse para a criação de versões daquelas já conhecidas pelas crianças, intitulando este movimento de enegrecendo os irmãos Grimm. A primeira delas surgiu ao conversar com a educadora Vângri sobre o Egito estar localizado no continente africano. Diante dessa conversa surgiu o interesse em apresentar o continente africano e mais especificamente o Egito para as crianças, pois não é raro observar retratos egípcios representados por sujeitos com fenótipos eurocêntricos. Nesse sentido embarcou-se com outros olhares na história de Rapunzel questionando por que suas tranças não poderiam ser no estilo nagô, sua pele escura, e estar imersa na cultura egípcia.

O processo de criação e produção do livro *Rapunzel africana: a princesa egípcia* (APÊNDICE B) feito pela pesquisadora levou a ocupar outros lugares, o lugar do outro, imergir em culturas diferentes e dialogar com elas em um processo intercultural, e certamente levar os leitores de ouvido nessa mesma viagem. Retomando-se aqui a revisão da frágil participação das educadoras durante a pesquisa, que por esse motivo sua participação e criação dessa história se limitou a guiar os passos da pesquisadora por meio de falas em conversas e comportamentos no cotidiano do CMEI.

O mesmo ocorreu com a criação e produção do livro *Os cabelos dourados de Ayo* (APÊNDICE C), recontando a história tão conhecida pelas crianças *Cachinhos dourados*; nessa versão a personagem é negra com cabelo cacheado e volumoso, que serve como tela para vários

penteados coloridos de sua mãe. Ayo em Yoruba significa felicidade, e essa história certamente causou felicidade. Ela também foi teatralizada.

A origem do tambor também ganhou teatralização e musicalização com a visita do Coletivo AfroCaeté para apresentar às crianças diversos instrumentos utilizados no Maracatu, comprovando o impacto da música nas vivências infantis. A felicidade que pode ser descrita acima também foi vivenciada nesta. Além da corporeidade das crianças, uma fala em especial impactou o diário de campo: “AL. (4 anos, branca) estava pulando e dançando ao ritmo do tambor, fez uma pequena pausa e chegou perto das visitantes e de mim, anunciando: ‘Eu estou tão sorrindo’.” (Diário de campo, 4 de outubro de 2018).

Que não seja dolorosa a passagem das crianças negras e não negras na educação infantil, que se possa apresentar referenciais contra-hegemônicos que ampliem seus horizontes e abram novos caminhos, que negociem e desafiem essas vontades de verdade apresentadas cotidianamente como norma. Deseja-se aqui que as práticas curriculares sejam vistas com maior atenção, que, para além do dito em sala, a organização e ornamentação dos ambientes¹⁵⁰ ganhe a atenção merecida, pois muitas vezes:

Pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca. Não há espaço para a variedade de imagens ou para a produção da criança real que habita a instituição. Assim, a escolha das imagens que povoam a unidade educativa devem incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2012, p. 20).

Não há mais espaço para o silenciamento das crianças e de suas infâncias que vivenciam diferentes negritudes. É tempo de gritar, deixem as crianças falar! Deixem-nas ser príncipes, princesas, reis e rainhas, médicas e médicos, professoras e professores, astronautas; deixem-nas se amar, construírem sua pertença étnica e racial cercada de referenciais positivos e afetividade. As ações desenvolvidas nesta pesquisa foram cercadas por avanços (certamente se poderia dizer também retrocessos, mas não o são por estarem em um caminho flexível em busca de mudanças, sejamos reais e otimistas), também por resistência das crianças, que defendiam a si e a seus corpos, não havia espaço para amarrar o cabelo quando “eu gosto do meu cabelo assim, solto!”

¹⁵⁰ Ainda sobre isso, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil indicam sobre a organização do espaço, tempo e materiais: “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.” (BRASIL, 2010, p. 20).

(Diário de campo, 20 de setembro de 2018).¹⁵¹ É tempo para presenciar cotidianamente cenas assim: “Durante as brincadeiras livres AD. (4 anos, negro) vai para o cantinho da cozinha e anuncia que a taça azul é do rei. Pergunto curiosa a ele quem seria o rei e ele responde como se a resposta fosse óbvia: ‘Eu’.” (Diário de campo, 7 de novembro de 2018).

Os definidores de pertencimento étnico e racial comprovaram estar de maneira ativa presente no cotidiano das crianças, necessitando a promoção de práticas curriculares contra-hegemônicas pautadas em uma educação intercultural desafiando/problematizando a norma e fazendo falar a “exceção”. Em meio às relações entre poder e saber, há a manutenção dessas verdades e o silenciamento da contradição, há um afunilamento nos referenciais e hierarquização daqueles existentes. Por isso, é tempo de dialogar com a diferença, de produzi-la e não de excluí-la.

Contudo, retomamos a pergunta inicial desta pesquisa e também deste texto para responder. As práticas curriculares, permeadas por uma educação das relações étnico-raciais, colaboram significativamente para a construção de uma pertença étnica e racial positiva; do mesmo modo, sucintar discussões que poderiam ser silenciadas e assim reforçar práticas racistas e preconceituosas. Discutir currículo e práticas curriculares na educação infantil necessita de atenção devida; planejamento, discussão e avaliação constante, flexibilidade e intencionalidade são ponteiros existentes na bússola que guia o caminho curricular. As crianças participantes da pesquisa auxiliaram, em meio a suas vozes e interações, a responder com leveza e certeza à pergunta da pesquisa. O caminho provou ser tortuoso, mas muito recompensador.

4.4 Educadoras entre suas vozes e silêncios: precarização docente na ponta da agulha

Eu aprendi que as pessoas vão esquecer o que você disse, as pessoas vão esquecer o que você fez, mas nunca esquecerão o que você fez elas sentirem.

(Maya Angelou)

A epígrafe que borda o início desta seção configurou-se em conforto que acalentava o coração da pesquisadora iniciante, tanto no período de observação participante quanto, e principalmente, durante o desenvolvimento da pesquisa-ação. Percebamos que, no decorrer da

¹⁵¹ Esse recorte refere-se a uma interação observada entre uma criança do Maternal II e uma estagiária recentemente contratada no CMEI. A criança em questão passeia pelo CMEI com seus cabelos crespos soltos, indo em direção ao refeitório. É retida pela estagiária que a chama para prender os cabelos; em contrapartida, a criança manifesta o desejo de deixar os cabelos soltos e assim o faz. Muitas vezes seus cabelos permaneciam soltos até o momento do banho; na grande maioria, as crianças tinham seus cabelos presos depois de lavados, com algumas exceções, em especial, os cabelos lisos eram deixados soltos – não por acaso.

pesquisa, não se plantaria no caminho desta jornada o imperativo de mudança; essa transformação se configura em uma “esperança esperançosa” – a Paulo Freire pedimos licença – para colher futuras primaveras, as sementes de mudança florescem a seu tempo e de acordo com o solo onde foram depositadas.

A participação das educadoras durante o processo de pesquisa-ação foi conturbada, brechas neste rendar podem vir a desfiar parte da manta que se construiu. Entretanto, ao longo da jornada pessoal dessas educadoras, novos traçados preencheram e deram lugar a estas linhas soltas. O impacto que se causou com a presença da pesquisa no cotidiano do CMEI não tem volta, não será invisibilizado, ele falará por meio das vozes das próprias crianças, dos espaços alterados, das paredes decoradas, dos olhares renovados dessas educadoras, pois sentimentos não morrem, desenham na alma esses novos (re)significados.

Durante a discussão sobre a metodologia escolhida, tocamos no distanciamento das educadoras diante do desenvolvimento da pesquisa. Esse afastamento somou-se ao próprio silenciamento diante da temática étnico-racial, o que levou a pesquisadora a obter uma atenção maior às falas infantis.

O foco desta pesquisa estava nas práticas educativas e na construção da pertença étnica e racial positiva das crianças pequenas, e se tratando de práticas curriculares, os agentes de maior impacto configuram-se nas educadoras, por isso havia um olhar diante delas em suas vozes e mais especificamente em seus silêncios. Muitos posicionamentos ou ausências destes já puderam ser vislumbrados na seção 4.3, na apresentação de situações que envolviam as educadoras direta ou indiretamente. Contudo, este espaço buscará analisar o papel dessas educadoras (para além da mediação curricular) na construção de uma educação descolonizadora e preocupada com a pertença étnica e racial positiva e afirmativa das crianças pequenas, dando destaque a suas falas, posicionamentos, retiradas, silêncios, desconfortos e descobrimentos.

Relembramos as categorias e subcategorias desta pesquisa, currículo, infância e pertencimento étnico-racial como eixos preciosos e guias destes passos, carregando para categorias mais específicas como os efeitos de verdade e o disciplinamento dos corpos, que, por fim, desembocam nos definidores de pertencimento étnico-racial dos sujeitos. Corpo e cabelo, no Brasil, classificam, eliminam, elegem e elogiam, descaracterizam, modificam, constroem e destroem, impulsionam para cima e para baixo, fazem lembrar e esquecer.

Aqui essas categorias e subcategorias serão vistas de maneira mais ampla e permeadas por especificidades advindas da profissão docente e da perspectiva adulta. São relações que terão como costura a formação e o trabalho docente precário, o silenciamento e a naturalização

das diferenças e da pertença étnica e racial que leva ao apagamento das crianças negras presentes nas salas de referência, e, assim, a função das educadoras em meio a relações étnico-raciais. Isso significa dizer que este espaço apresentará os posicionamentos, as permanências e deslocamentos das educadoras durante o processo de pesquisa levando em consideração essas categorias e subcategorias além de alguns tópicos que auxiliam no fluir da discussão diante deste mar.

O primeiro desses tópicos que permeiam toda a pesquisa e já muito referenciado, é o silenciamento da temática étnico-racial que dominava as práticas curriculares observadas. Não havia notória preocupação com a temática, na organização do ambiente, na ornamentação dele, nas atividades planejadas, nas pesquisas, nos livros de literatura infantil nem nos brinquedos presentes no CMEI. Notamos também o distanciamento das educadoras durante os momentos de interação das crianças com seus pares nas áreas de convívio.¹⁵² Uma das poucas vezes que constatamos interação nas brincadeiras das crianças com as educadoras foi no mês de setembro (oito meses após o início da pesquisa),¹⁵³ como demonstra este pequeno registro:

As crianças estão nos cantinhos de interesse. S. (4 anos, negra) diz que não quer brincar na casinha, e segue em direção ao cantinho da beleza, onde está A. (4 anos, branca) penteando o cabelo da professora Vângri. Um das poucas vezes que vejo uma das educadoras interagindo com as crianças em suas áreas de interesse. (Diário de campo, 5 de setembro de 2018).¹⁵⁴

Por esses motivos, havia preocupação da pesquisadora em compreender a perspectiva das educadoras diante da temática, e também de como constataavam elas as perspectivas infantis desta questão. Em muitos momentos, privilegiamos a observação participante da interação dos pares infantis, e por haver esse afastamento ilustrado no exemplo anterior, pouco se tem do olhar adulto diante dessas interações.

Tendo ciência disso, um recurso essencial no desenrolar da pesquisa e da pesquisa-ação especificamente foram as entrevistas semiestruturadas, que permitiram à pesquisadora vislumbrar um pouco dos pontos de vista das vozes dessas educadoras. Então, como compreender esse silenciamento? Que caminhos percorrer? O primeiro caminho que se mostrou

¹⁵² Essa relação mais próxima e atenta também está especificada como uma das ferramentas de avaliação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.” (BRASIL, 2010, p. 29).

¹⁵³ É importante salientar que essas poucas vezes destacadas foram com a presença da pesquisadora. Tendo sido a pesquisa desenvolvida em apenas dois dias da semana nos dois turnos (manhã e tarde), não se pode afirmar que fora desses dias da semana havia interações espontâneas de crianças e adultos no CMEI investigado.

¹⁵⁴ A educadora Ana Maria também foi observada brincando com as crianças com blocos de montar, entretanto nas interações espontâneas no pátio do CMEI, não foi observada nenhuma participação dela.

proficuo foi o do sentido da diferença, compreender como as educadoras entendiam o fortalecimento da identidade étnica e racial positiva incorporada às práticas curriculares cotidianas. Antes de apresentar as constatações e dar início à discussão mediada por elas, é imprescindível apresentar essas educadoras de forma branda, mas significativa (Quadro 3).¹⁵⁵

Quadro 3 - Dados de identificação das educadoras

Identificação	Cor/raça	Formação acadêmica	Atuação profissional	Tempo de atuação na educação infantil	Tempo de atuação na instituição pesquisada
Ana Maria	Amarela	Superior completo em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão escolar.	Professora	12 anos	2 anos
Vângri	Parda	Superior completo em Pedagogia e Pós-graduação em Formação de professores para atuação em Educação Infantil	Professora	20 anos	2 anos
Kiusara	Parda	Superior completo em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e clínica institucional	Professora	2 anos	2 anos

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Todas as educadoras possuem ensino superior completo e são pós-graduadas em áreas diferentes. Estão atuando na instituição com o mesmo período de tempo, por esse motivo, apresentam bastante similaridade em suas respostas e opiniões sobre a instituição. Mesmo com tanta similitude, são mulheres muito diferentes em suas experiências e também na personalidade de cada uma, carregando marcas que as distinguem como sujeitos únicos que são. Seguindo essa sucinta apresentação, vamos atravessar o mar que circunda suas percepções, porém seria imprudente desviar-nos de um dado que chama bastante a atenção, a contradição entre as autodeclarações das educadoras e as justificativas dadas pela pesquisadora em relação à escolha de seu nome fictício.

¹⁵⁵ Esse quadro tem como referência o quadro construído por Cavalleiro (2017, p. 43) para apresentar as professoras participantes das entrevistas desenvolvidas pela autora em questão. Entretanto, há algumas diferenças em razão da especificidade desta pesquisa e também dos próprios atores sociais participantes dela.

Durante as entrevistas e entre as observações participantes, podemos notar o desafio das educadoras em suas autoatribuições de cor, cada uma em suas singularidades. Esse não é um fato isolado ou incomum, é, na verdade, historicamente enraizado no Brasil especialmente por ser um país miscigenado. O mito da democracia racial e o estabelecimento de uma política de embranquecimento e miscigenação agravaram e agravam essas relações conturbadas e confusas de autoatribuição de cor.

As autoras Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (1998-1999) tentaram compreender como seriam essas relações censos demográficos brasileiros, apresentando a dificuldade dos entrevistados se autodeclararem e suas relações de cor, gênero, classe e cultura que se entremeiam. Mesmo que se trate de um texto de mais de duas décadas atrás, parece respingar na realidade contemplada do brasileiro em especial das educadoras participantes da pesquisa.

A educadora Ana Maria, por exemplo, apresenta nitidamente traços de cor branca em relação a seus fenótipos – já que cor no Brasil tem maior peso na regra de marca, e não na regra de descendência (NOGUEIRA *apud* PIZA; ROSEMBERG, 1998-1999); em uma entrevista, ela se declara amarela e diz que essa consciência surgiu ao ter de se declarar no momento de fazer sua identidade. Atualmente, a declaração de raça/cor não é necessária para se fazer o primeiro registro geral, entretanto a entrevistada vivenciava um momento no Brasil em que respingos da ideia de que amarelo alcançava a mistura entre preto e branco, para ela ser branca, não a englobava – nem as outras classificações, como preta e parda, não se sabe ao certo por quê. Uma vez que ela quis aprofundar-se na discussão, pode-se apenas passear por hipóteses.¹⁵⁶

A educadora Vângri, por sua vez, na entrevista se autodeclara parda, porém apresenta confusão ao dedilhar um pouco sobre o assunto:

Apesar de que eu me sinto mais preta do que parda. Eu me conscientizei a partir do registro mesmo que vem dizendo a cor da gente, parda – pausa. Apesar de eu me sentir mais escura que parda, eu sou mais indígena, que minha origem é dessa raça (risos desconfortáveis com a colocação raça), mas sem problema nenhum, tanto dizer indígena, parda, preta não tem problema. Independentemente do que está no registro parda, depois a gente vai se identificar, mas eu já me sentia mais preta do que parda pela própria cor da minha pele, porque eu era muitas vezes chamada negra, preta, pretinha, até de maneira pejorativa às vezes. Aí eu, às vezes, ficava sem identificação,

¹⁵⁶ No momento em que a entrevistada em questão respondeu a essa classificação, a adoção pelo IBGE de classificação de cor era apenas de branco, preto, pardo e amarelo. Atualmente, de acordo com o site do próprio instituto, já se leva em consideração “[...] cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia).” Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>. Acesso em: 19 jan. 2019.

sou preta, sou índia, sou parda? Que confusão é essa?! Aí nesses documentos eu me identifico como parda. (Vângri).

Essa resposta é uma clássica ilustração de como é confuso saber-se no Brasil. A educadora menciona, por exemplo, que sua identificação inicial não foi feita por ela, e sim por pessoas mais velhas, como demonstram Piza e Rosemberg (1998-1999). A educadora em questão compreende que não se adapta à categoria parda e compreende haver uma identidade étnica indígena, porém continua a se afirmar como parda, assim como os outros a veem, por não ter segurança em se afirmar. O olhar do outro sobre si pesou muito mais que as próprias compreensões, enveredado ainda por ataques racistas que ela sofrera ao longo da vida.

Já a educadora Kiusara, compreende com nitidez sua identidade étnica como parda, percebe que se relaciona com seu fenótipo e sua mistura entre a identidade da mãe branca, e o do pai preto. Munanga (2004a) compreende em seu texto a difícil tarefa de dizer quem é negro no Brasil, por essa relação entre a miscigenação e como a categoria parda ser fluida. Assim, mediante essas relações, levamos em consideração essas autodeclarações, bem como a confusão e os anseios ao listar o nome fictício de cada participante. Espera-se que essa escolha identitária seja mais fácil e com maiores certezas ao se investir tempo em estudar sobre tais relações e também sobre seus ancestrais e a cultura ao qual pertence, sem que haja violência na escolha.

Já a primeira das perseguições antes referidas está habitando o sentido de diferença, de multietnicidade em suas salas e nos espaços do Centro de Educação Infantil. Não houve uma única e concisa pergunta que pudesse revelar suas percepções, seria muito fácil se assim o fosse. Entretanto, variados vestígios foram deixados pelo caminho, como a trilha de doces em João e Maria, ou como Ambaye via os caminhos de pedra na busca de seus tesouros. Havia um discurso muito forte entre as educadoras da naturalização da diferença, permeado também por suas experiências enquanto sujeitos e enquanto educadoras.

Eu acho que a criança vê o mundo por igual, de pessoas para pessoas sem diferença, por conta de cor, por conta de cabelo.¹⁵⁷ Eu acho que é preparar a criança para que ela tenha uma visão natural. Para que ela não tenha preconceitos até com ela própria, porque assim, tem criança aqui na escola, na sala, que você sabe que, por exemplo, tem o cabelo extremamente crespo e outra criança tem o cabelo liso, leve ou ondulado e não existe, assim, uma diferença; não implica nada entre elas. Elas agem tudo muito sem preconceitos. (Kiusara).

[...] para mim, diante das crianças, acho que ninguém é perfeito, mas que não fossem divergentes. Para mim, o positivo seria que atuamos na educação infantil, nós temos uma gama de clientela muito assim heterogênea. Na minha opinião, ninguém tem uma sala 100% perfeita. (Ana Maria).

¹⁵⁷ É perceptível o destaque dado pela educadora aos definidores de pertencimento étnico.

[...] ela vai naturalmente demonstrar diante do seu comportamento sua interação, ela vai se expor. Normalmente, com relação ao ambiente da escola, do professor, com o colega, é ela, a criança, e eu não posso estar mostrando, criando uma identidade para ela. (Vângri).

Há muitos fios para se levantar nesses primeiros recortes. O primeiro que parece saltar aos olhos é a falta de responsabilização das ações, especialmente das práticas curriculares para a construção dessas percepções infantis, para a construção e reconstrução da identidade de cada um. Parece, de certo modo, que as crianças chegam prontas e nada se pode fazer para tratar com essas diferenças que trazem para a instituição; dizem respeito muito mais à família que aos outros ambientes que seus corpos ocupam e, mais, habitam. “[...] dependendo de qual a questão que despertou, você a conhece por meio da família, averiguar a vida dela para aprender a lidar melhor com ela e ver como vai conduzi-la e ajudá-la.” (Vângri).

Nesse enxerto, por exemplo, a educadora apresenta a expressão *despertar* como se a diferença estivesse latente, predisposta, adormecida, que não seria construída no cotidiano. Outro ponto problemático dessa fala se encontra na expressão *lidar*, havendo uma relação vertical entre ela e a criança. Esse ponto nos envia a revisitar uma discussão aqui já traçada em passos anteriores sobre perceber as práticas curriculares e suas intencionalidades, seus objetivos e metas.

A percepção das crianças na educação infantil não pode passar de barro fresco e folhas em branco para a de um sujeito transitório que ocupa aqueles espaços apenas para absorção de conhecimentos básicos, que não se soma ao ambiente, não o auxilia na construção das próprias práticas pedagógicas e na construção da própria identidade como sujeito ativo. Quem são e também vão reconfigurando-se à medida que habitam aquele espaço institucional; esse é um dos ambientes de interação primários em sua vida e não pode ser abdicado de responsabilidade. Pensar em currículo na educação infantil também é pensar sobre sua construção, pois se reafirma que não se trata de uma chegada, mas um caminho; e como trilhar esse caminho sem ser com os passos de quem o compõe? Não deveria. Quando se trata da questão étnico-racial, esse ponto torna-se muito mais sensível, como demonstra Eliane Cavalleiro (2017).

A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um esforço para a manutenção do preconceito. Este modo de conceber o cotidiano escolar impede uma busca de trabalhos e experiências que concorram para a superação desse problema. Assim, a escola é idealizada como uma ilha da fantasia, cujos os integrantes passam incólumes pelas agências socializadoras e não incorporam, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista. (CAVALLEIRO, 2017, p. 51-52).

A autora em questão afirma haver uma contradição no discurso das educadoras participantes da pesquisa, que ora afirmam a ausência de preconceitos nas relações infantis nessa ilha da fantasia em que navegam, ora afirmam que as crianças já identificam as diferenças étnicas aos 4 anos. Tratar da relação entre diferença e igualdade é outro ponto sensível desta discussão. Não se promete aqui destrinchar tal relação, pois seria necessária uma dissertação inteira para alcançá-la, cabendo lembrar que um espaço em seções anteriores a esta já se dedicou a pensar sobre a diferença. Entretanto, negar a diferença parece não ser possível, e então o que se fazer com ela? Como pensar nela mediada pelas relações docentes?

A multietnicidade presente na sala de referência observada na pesquisa desenvolvida aqui não parecia intervir no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Nesse sentido sua presença como natural significava seu silenciamento. Não é o silenciamento de todas as identidades étnicas, não é a ausência de qualquer tipo de pertença; esse silenciamento reforçava a manutenção de relações de poder presentes na diferença, e especificamente relações de poder que configuravam na manutenção da engrenagem racista.

Na primeira fala dos recortes anteriores, há contradições interessantes como demonstradas por Eliane Cavalleiro, pois a educadora Kiusara afirma que se busca tratar a diferença de maneira natural para que as crianças não apresentem preconceito sobre elas mesmas; ao mesmo passo que afirma não existir relações preconceituosas entre as crianças nessa faixa etária. Não há, ou não se percebe? Não se permitiu perceber a ponto de expressá-las em palavras durante a entrevista? Cada experiência pessoal guia o render das próprias práticas docentes, e durante as entrevistas, apenas uma das educadoras disse ter vivenciado uma situação de racismo em sala de aula envolvendo dois de seus alunos do ensino fundamental. Essa mesma educadora foi a única que, de forma concisa, afirma que compreende haver relações mediadas por preconceitos e hierarquizações dos definidores de pertencimento étnico e racial entre as crianças pequenas.

Vamos rever o recorte supracitado da educadora Ana Maria. Ela admite haver heterogeneidade na instituição, porém, no fim de sua fala, diz: “ninguém tem uma sala 100% perfeita.” O que seria uma sala 100% perfeita? Homogênea? Sem conflitos? Defino que uma sala perfeita é produtora de diferença; e conflitos existem em qualquer lugar, e não podem ser substituídos por violência (GALVÃO, 2004). A educadora em questão afirma que essas hierarquizações se mostram algumas vezes nas escolhas para brincar ou nas negociações feitas por eles e complementa:

Não lembro; só quando uma criança está discriminando outra, como ontem, SA. (4 anos, branca) disse que a coleguinha era feia. Se tem é camuflado, não deixa ser visível. Eu, às vezes, sinto e acho que é preconceito; não é ela dizer, e sim são suas ações. (Ana Maria).

Pode-se arriscar a sugerir a hipótese de que presenciar em sala de aula essas relações propiciou à educadora ampliar sua lista de discussões sobre a temática e afiar o seu olhar mediante as relações entre os pares infantis. Forçou-a a compreender melhor a questão. Entretanto, não foi suficiente para que esse seu olhar mais atento fizesse parte de seu cotidiano de forma mais categórica, mesmo havendo uma preocupação expressada por ela no bem-estar das crianças.¹⁵⁸ Se há essa preocupação, se essas relações são observadas, o que está sendo feito para romper com esses processos de fortalecimento do racismo? Como se pode observar na seção 4.3, a superficialidade e o silenciamento não rompem essas fortes relações de poder construídas por séculos.

Todavia, a educadora Vângri, em diversos momentos, relembra relações vivenciadas em sua infância sobre sua cor de pele, como visto pelo leitor no recorte apresentado na seção 4.3. As mesmas experiências em outros tempos e outros processos não a fizeram implementar em sua prática cotidiana uma relação mais aguçada e preocupada com a temática étnico-racial. Parece à pesquisadora que a temática étnico-racial é vista como um vespeiro, sendo mais seguro não mexer, sendo melhor a implementação do método avestruz descrito por Abdias do Nascimento. Vejamos esta resposta da educadora Vângri ao ser questionada sobre ser ou não necessário o trabalho com a temática e se já sentiu a necessidade de saber mais sobre: “[...] não. Porque o preconceito é uma coisa séria, às vezes ele é provocado, é uma coisa muito polêmica, pode ser ‘natural’ e provocado. Prefiro tratar naturalmente, mas no momento não, eu já encaro como natural.”

Cavalleiro (2017) constata algo similar em uma de suas entrevistas:

Para ela, o silêncio e a omissão sobre o problema étnico parecem apagar o problema. É como se a discussão sobre ele fosse capaz de lhe dar vida. E só existisse a partir do momento em que dele se falasse. Tal discurso parece denunciar o medo que se tem de discutir a questão da convivência multiétnica na sociedade e no espaço escolar. Parece-me que está de acordo com a sociedade. O silêncio sobre o tema aparece aqui como um indicador da inexistência do problema. (CAVALLEIRO, 2017, p. 56).

¹⁵⁸ Relembrando que o nome desta educadora como Ana Maria, foi por ela ter sido a única educadora que apresentou para as crianças um livro – *Menina bonita do laço de fita* – que trouxesse como personagem principal uma criança negra, e ao mesmo passo, exaltasse a beleza da personagem (mesmo havendo problematizações sobre a história, que não foram feitas e estimuladas durante a leitura).

Pode-se sugerir a pensar que as vivências racistas enfrentadas por ela e pelo definidor de pertença cor da pele a fizeram negar tais relações cruéis para se preservar, para adequar-se à sociedade de maneira “natural”.

Seria então o preconceito algo natural? A diferença é natural e a hostilidade que ela recebe também? Compreende-se aqui que diferença não exclui igualdade, não são conceitos opostos, mas somativos e relacionais; para que tal relação fique evidente, abarca-se uma exemplificação tanto didática quanto real, vivenciada, corriqueira e decerto apoiada por esta pesquisa. Quando se pensa na produção da diferença, no direito a esta, é compreensível que se reconheça que crianças negras ocupam os espaços do CMEI, que possam ser reconhecidas por isso sem nenhum prejuízo. Isso significa dizer que possuem o direito também igualitário de ter em mãos acervos literários que tragam personagens principais negros de forma positiva, que abordem as culturas africanas e afro-brasileiras também de maneira positiva e plural, reconhecedoras de reis e rainhas, de lutas e resistências.

Não adianta assumir o posicionamento de reconhecer a diferença sem também a levar em consideração como uma preocupação que é assumida todos os dias no cotidiano do Centro de Educação Infantil, pois não se trata de apenas um livro em meio a um acervo de mais de 300 obras; deve haver proporcionalidade, igualdade que se comunique com o conceito de equidade. Reconhecer a diferença e afirmá-la é o primeiro passo para negá-la, para inferiorizá-la, para abdicar de seus direitos, pois para selecionar os silenciamentos, é necessário primeiramente ouvir quem fala. Nesse sentido dizer apenas que se busca o reconhecimento da diferença é superficial e pode causar contradições.

Avocar a existência da diferença como algo natural e preexistente e eximi-la de qualquer tipo de relação de poder é colaborar para a manutenção dessas relações, ausentar-se de qualquer responsabilidade para com as diferenças e as relações produzidas diante delas é fazer parte da engrenagem racista, machista, xenofóbica, transfóbica e homofóbica. As práticas curriculares planejadas, desenvolvidas e avaliadas na educação infantil têm intencionalidade, têm objetivos, e não devem ausentar-se de qualquer responsabilidade para o que ocupa os currículos,¹⁵⁹ o coração dos centros de educação infantil. Do mesmo modo que reconhecer as crianças como sujeitos, e sujeitos de direito, conscientes e ativos, é reconhecer esses direitos e o direito à sua

¹⁵⁹ Relembremos o conceito de currículo para a educação infantil abarcado pelas Diretrizes curriculares nacionais: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 12).

presença, à sua voz; e as vozes diversas e diferentes devem ser levadas em consideração para falarem cada vez mais alto.

Repetimos aqui, não há uma única forma de ser criança e viver a infância, como não há uma única maneira de ser negro e viver a negritude, especialmente no Brasil, quando se trata do mito da democracia racial e a ramificação do colorismo.¹⁶⁰ Cada passo dado no caminho que é o currículo necessita de atenção para quem conduz esse caminho, o educador e a educadora. O que eleger para ser apresentado às crianças? Que referências? O que circundará as paredes? Os cantinhos? O que ocupará os espaços? Que vozes ecoarão nos centros de educação infantil? Todas? Mas com que intensidade? Nesse sentido, igualdade e diferença dão-se as mãos, relembra-se a frase emblemática de Boaventura de Souza Santos “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, B. S., 2013, p. 79).

Para desvalorizar a diferença, é necessário primeiramente afirmá-la. Em contrapartida, a proposta desta pesquisa e do desenvolvimento das ações foi contribuir para uma prática curricular que vislumbresse a construção positiva e afirmativa das perspectivas sobre si mesmas, de proporcionar diversas e diferentes referências para as crianças, permitir que elas pudessem falar sobre si mesmas por meio dos próprios olhares. Essas práticas falam, além das crianças, sobre a própria função dos educadores. Como as educadoras participantes da pesquisa compreendem suas funções de mediadoras sobre a temática?

Visto que a escola e o educador têm a obrigação de conduzi-la da melhor maneira, sempre orientando, e nem eu inventar que eu tenho de mudar a criança, que ela vai ser assim ou assado. Naturalmente ela vai ser ela com a melhor condução possível minha enquanto educadora e professora. (Vângri).

Como esse trabalho pode ser feito? Eu acho que esse trabalho não pode ser feito só com o branco, ele tem que ser feito com o negro também. É como se eles vivessem na defensiva, sabe? Qualquer coisa é aquela questão de preconceito, de ir à luta, de brigar por isso e de processo e tudo mais. Às vezes as pessoas atacam mesmo de forma grosseira, ‘negro isso, negro aquilo’, mas às vezes não acontece isso, e como a pessoa já vem armada, então acha que vai ver aquilo.¹⁶¹ Eu vejo por aí, pode ser que eu esteja

¹⁶⁰ Para uma introdução no assunto, propomos a leitura de Mônica Francisco (2018).

¹⁶¹ Duas referências parecem saltar aos olhos e aos ouvidos neste trecho da entrevista: “Há que estar sempre em guarda. Defendido. ‘Se impor’ é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto.” (SOUZA, N., 1983, p. 27), e a música de Bia Ferreira, *Cota não é esmola*: “[...] E nem venha me dizer que isso é vitimismo/Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!/ E nem venha me dizer que isso é vitimismo/ São nações escravizadas/ E culturas assassinadas/ É a voz que ecoa do tambor/ Chega junto, venha cá/ Você também pode lutar, ei!/ E aprender a respeitar/ Porque o povo preto veio para revolucionar/ Não deixe calar a nossa voz não! [...]”

errada. Não é uma preocupação constante para mim se aparecer na minha sala, se aparecer a criança negra na minha sala, negro, preto, porque tem um negro mais claro, tem um negro. Se aparecer e eu perceber alguma atitude diferente dos demais, então eu vou chegar e abordar todos, e vou trabalhar de uma forma para que eles entendam que não existe diferença e todos devem ser tratados de igual para igual. Na minha prática, no meu dia a dia, eu não tenho predileção pelo preto, pelo branco, pelo feio ou pelo bonito, pelo sujo ou pelo limpo. Para mim, eu trato todos de modo igual. (Kiusara).

Essa preocupação minha enquanto professora é em relação ao percurso deles, ao amanhã deles. Então eu acho que a minha contribuição para eles agora na educação infantil é importante para eles, de bagagem para eles. (Ana Maria).

Há uma aparente preocupação das educadoras com o desenvolvimento de suas ações, em meio às práticas pedagógicas, e essa relação do currículo em se configurar como um caminho parece estar claro em suas falas, como quando Ana Maria compreende seu papel no percurso das crianças presentes no CMEI, ou quando Vângri fala em uma condução guiada pela própria educadora. Porém, há uma superficialidade na contribuição do currículo para essas práticas, e mais especificamente no tocante à questão étnico-racial, fazer parte do cotidiano não significa redimensionar a temática para seu silenciamento; para reproduzir relações presentes em sociedade, a instituição tem o papel de desafiar essas relações, e não apenas se espelhar nelas e reduzi-las.

Outro nó que chama a discussão para seu arremate está no discurso empregado pela educadora Kiusara, indicando que práticas pedagógicas focadas no combate ao preconceito e ao racismo devem estar direcionadas a crianças negras, visto que, por muito tempo – em sua concepção – estiveram enfatizadas nas crianças brancas, o que contradiz pesquisas acadêmicas no campo da educação étnico-racial. Estas, por sua vez, estimulam que haja um foco não só nas crianças negras, mas também no papel das crianças não negras, em especial no papel das crianças brancas.

O não reconhecimento dos privilégios como sujeito branco em uma sociedade racista como o Brasil é uma temática bastante atual e avançando em suas discussões. As crianças brancas não precisam – e muitas vezes não se dão conta ou só muito tardiamente – de sua identidade étnica e racial, pois a etnicidade que circunda o branco é vi//sta como universal, única.¹⁶² Relembremos a seção 4.3, em que se apresentou que crianças negras conferem maior

¹⁶² Isso foi observado nas próprias falas das educadoras, em que Ana Maria afirma nunca ter parado para pensar sobre sua identidade étnica, apenas ao fazer seu Registro Geral (RG) aos 18 anos, e necessariamente precisava, na época, declarar sua cor/raça; enquanto Kiusara e Vângri falam sobre aspectos de memórias de sua infância relativas a essa construção identitária.

importância à cor mais cedo que crianças brancas, pois a elas são impostos padrões que contradizem consigo mesmas e as desafiam e prejudicam.¹⁶³

Outro ponto que salta aos olhos nesta costura da fala analisada é o destaque à não predileção das crianças mediadas por suas identidades étnicas e raciais. Certamente, durante a pesquisa, não encontramos fatos que pesassem para uma análise mais profunda sobre essas trocas de afeto. Kiusara, em especial, ficou pouco tempo atuando na sala de referência, o que ocasionou a não verificação dessa predileção. Entretanto, alguns pontos puderam ser observados durante o percurso da pesquisa, e o primeiro deles estava nos cafunés, não era difícil alguma educadora elogiar os cabelos das crianças, principalmente meninas, ou passar a mão nos cabelos das crianças, porém ocorria com determinadas crianças, e estas eram aquelas que mais se aproximavam em semelhança com as educadoras. Não observamos carinhos e afagos nos cabelos crespos e muito menos elogios. Esses episódios de afetividade foram pouco registrados, mesmo com crianças não negras, e este é outro fato que necessita ser explorado, a pouca afetividade no ambiente.

Havia, de certo modo, a compreensão de que as crianças não eram mais bebês, por isso não necessitavam de colo, abraços ou confortos em momentos de crise. A educadora Ana Maria acabava por repetir algumas vezes para as crianças que elas não eram mais bebês e deveriam compreender e seguir seus comandos em sala. Já a educadora Vângri, abria mais espaço para abraços, colo para as crianças que o solicitavam e algum conforto nos momentos de choro.

A relação entre cuidar e educar na educação infantil deve ser respeitada, além disso, defendida. As crianças necessitam de afeto nesses anos de adaptação ao processo que desembocará cada vez mais cedo na escolarização e na despedida de sua identidade como criança. Colo, cafuné, catar piolhos, abraçar, não são descaracterizações da função docente, entretanto soma a ela aspectos de humanidade. Crianças não negras por muito tempo foram privilegiadas com beijos e elogios (CAVALLEIRO, 2017), e crianças negras também merecem essa atenção. “A mãe de W. (4 anos, negro) vai embora, e ele chora muito. Ofereço colo, mas a professora Ana Maria diz que não dá para dar colo, e pede a W. para não sentar em meu colo, porque todas as crianças irão querer colo, e não poderão ter.” (Diário de campo, 25 de maio de 2018). Toda lágrima merece atenção, todos os sentimentos de todas as crianças devem ser ouvidos e compreendidos. A organização dos materiais, espaços e tempo deve assegurar: “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética

¹⁶³ Sobre essas questões relativas à identidade étnica e racial branca, indica-se novamente a leitura de Lia Schucman (2012).

e sociocultural da criança.” (BRASIL, 2010, p. 19), pois pensar na prática pedagógica e na função docente é:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. (GOMES, 2003, p. 173).

Pensando nessa complexidade em que se encontra a construção da identidade negra das crianças, habita também a percepção desse pertencimento étnico e racial tanto das crianças quanto das educadoras sobre tais pertencimentos. Na seção 4.3, constatamos que a maioria das crianças compreendia com convicção seus definidores de pertença e muitas vezes nomeavam sua identidade étnica mesmo que para algumas delas mutável, e nessa linha de pensamento se problematizou para as educadoras se elas achavam que as crianças de sua turma poderiam definir e afirmar com segurança seus definidores de pertencimento e sua identidade étnica. Observemos as respostas das professoras com crianças de 5 anos: “Não, porque ninguém fala isso aqui na sala, eu não falo, eu não puxo também, eles não falam. Ninguém fala aqui em negro, branco, nisso ou naquilo.” (Kiusara). “Eu acho que não, ninguém se identificou não.” (Vângri).

É interessante lembrar, antes de tudo, que as crianças de 5 anos apresentavam mais enfaticamente sua identidade étnica de diversas formas, tanto a referindo, quanto em desenhos, na estética, na perspectiva cultural, dentre outros fatores. Isso leva a pensar na hipótese de que o silêncio era tanto que fazia invisibilizar essas afirmações infantis que, para o olhar da pesquisadora, eram tão intensas e (r)existentes. Como então não ser visível para as educadoras que conviviam com crianças nessa faixa etária cotidianamente? Já se percebeu que não se trata de identificar ou não, e sim silenciá-las ou não. No que se refere à resposta da educadora Ana Maria, que atua com crianças de 4 anos, revela que a diferença é notória para as crianças e nessa faixa etária, além de se perceberem, começam a atribuir a elas significados sociais.

Agora não. Elas conseguem dizer ‘ele é mais preto que eu’. Se eu colocar H. (4 anos, branco) e AN. (4 anos, negro) e perguntar quem é o mais claro? E quem é o mais escuro, dando um exemplo, eles dizem, mas em termos de cor/raça, eles não têm ainda a ideia de distinguir. (Ana Maria).

Na perspectiva dessa educadora, com 4 anos, as crianças não conseguem identificar sua cor com nitidez, contradizendo suas afirmações.¹⁶⁴ Mesmo havendo registrado nesta pesquisa alguns exemplos de que havia crianças com concepções fortemente colocadas, há de se compreender que nessa faixa etária a negociação ocorre com mais frequência e há também menos sofisticação intelectual (FAZZI, 2012) que a criança mais velha.¹⁶⁵ Essa discussão levou a pesquisadora a questionar as educadoras sobre a presença de crianças negras em sua sala de referência, e se elas poderiam então mencionar que crianças identificariam como negras.

Essa pergunta em todas as entrevistas gerou desconforto e silêncios regidos pelo corpo das entrevistadas.¹⁶⁶ O desconforto apresentava-se na repetição da pergunta, em risadas desconexas e desconfiadas que desafiam suas percepções.

Não formulamos outras questões, não há como sustentá-las dentro da lógica vigente. Não acolhemos curiosidades impertinentes, a menos que possamos torná-las ‘pertinentes’ ou domesticá-las. Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se ‘ajustam’, são incontroláveis e incontroladas; elas perturbam o ‘domínio’ do conhecimento que ambicionamos. (LOURO, 2004, p. 70).

A primeira resposta que se faz interessante colocar nesta posição de fio condutor é a da educadora Ana Maria: “Negra? Acho que AL. (4 anos, negro), mais alguém, não.” Notemos que no recorte anterior a este, ela usou como exemplo o nome de outra criança, e não o mencionou novamente nesta pergunta. Recordemos também a situação explícita na seção 4.3, em que ela condena AD. (4 anos, negro) por pintar sua avó com o lápis da cor preta. Já no discurso de Kiusara, há mais explicitamente esse receio de atribuir a denominação identitária das crianças negras:

Não parei para pensar nisso, acho que é tudo tão natural que eu não parei pra observar isso, traços de negro; eu não observo nenhuma criança aqui com traços de negro, cabelo crespo tem, a pele, bom a pele branca também pode ser negro, não é? Depende da raça dele, mas eu não percebo não. Eu não sei nem lhe dizer assim, mas na

¹⁶⁴ Identificar as diferenças é o primeiro passo para silenciá-las.

¹⁶⁵ É bom relembrar sobre o fato ocorrido com a leitura do livro *O príncipe da Beira*, em que a manifestação sobre sua posição de príncipe e a cor de sua pele foram mais intensas com crianças de 5 anos.

¹⁶⁶ Recordemos que há similitude com os resultados obtidos por Marcelle Costa (2013) ao retratar a dificuldade das educadoras em colocarem a palavra negro com identificação racial.

matrícula não tem, só olhando sabe, mas eu acho que há, eu não sei. Bom, tem o F. (5 anos, negro). Ele tem pele escura, mas eu não sei dizer pra você se F. é negro, pra mim, não é a cor da pele que vai me dizer se a criança é negra ou não, mas de repente ele pode ser. Eu acho que ele pode ser considerado, mas eu não sei se é. K. (5 anos, negra), mas ela tem uns traços tão delicados. Mas geralmente a gente não vê um negro, negro legítimo, com traços delicados, assim com lábios grossos, nariz mais chato assim, ou eu estou errada? Eu não entendo muito dessa questão racial, estou falando assim pelo que eu acho. Porque você vê uma negra com traços delicados, ela é raciada, ela é mistura de raça, não é o negro puro. Eu acho que o negro tem traços mais grossos, tem uma estrutura de corpo diferente. Você vê um negro legítimo, ele tem a estrutura de corpo diferente, não tem aqueles traços mais delicados. E eu não vejo aqui nenhuma criança negra não.

Essa fala é complexa, cheia de fios prontos para serem costurados e entremeados em análises interessantes. Ele simboliza bastante a representação do que Neusa Souza (1983) traz em seu livro do mito negro que acompanha a inferiorização dos definidores de pertença étnica; além de desvalorizar e caracterizar esses traços “grosseiros”, impregna no imaginário social essa ideia de negritude folclorizada de um negro puro. A pergunta efetuada foi: “Quais crianças da sua turma você considera negra?”, levando em consideração não só a ficha de matrícula – que como foi apresentado na seção 4.3 havia bons indícios para tal –, mas também a autonomia das crianças em se identificarem. A educadora em questão menciona o nome de duas crianças, mas logo revoga sua resposta, havendo receio em indicar essa percepção identitária. Em hipótese, poder-se-ia pensar novamente na constituição desta como sujeito, na tentativa de compreender tais relações como naturais e se afastando cada vez mais dessa identidade negra que também habita seu corpo.

Parece, decerto, haver na infância uma percepção aguçada sobre si que vai sendo silenciada e também reconstruída em busca de um ideário de branquitude apresentado por Neusa Souza, demandando uma satisfação em meio a percepções externas. No mesmo passo, existe a adoção de uma percepção sobre a identidade negra limitadora, estereotipada e pejorativa, percepção criada e construída pelo sujeito branco. Neusa Souza (1983) confere dois processos psíquicos na alteração do pensamento do sujeito negro advindo do imperativo racista, e um desses processos

[...] concerne a relação do sujeito ao enunciado sobre a ‘verdade’ de sua identidade, proferido pelo branco. O negro que perde a cor admite que essa metonímia do corpo e da identidade coincide com a totalidade desses existentes, o que é eminentemente falso. Aderindo à ideologia racista da cor, o sujeito cauciona o mito negro fabricado pelo branco. Não apenas aceita sua cor como um predicado como pensa que a suprimindo enquanto representação do espaço do pensamento suprime sua identidade negra. (SOUZA, N., 1983, p. 12-13).

Há bastante semelhança na fala de Kiusara e da educadora Vângri ao tentarem buscar definidores de pertença, para afirmar com convicção essa ideia de negritude afixada em seus imaginários.

[Pausa para responder e um riso desconcertado] Pela cor? À vista dos nossos olhos, pela cor da pele, não. Agora, pelo tipo do cabelo, o cabelo assim, porque negro não é só a cor que é negra, a gente conhece às vezes pelo tipo do cabelo as características, os fenótipos, certas características negras, os modelos de cabelo, não só pela cor. Pela cor, não considero que tenha crianças negras, porque eu sou mais escura que elas, mas tem pessoas de pele branca com características negras, como o cabelo e a fisionomia. Deixa eu ver, K. (5 anos, negra), aparência negra, muito bonita,¹⁶⁷ às vezes até os penteados, ela tem características desta identidade. (Vângri).

A educadora Vângri destaca os definidores de pertença na complexidade da composição identitária das crianças; de certo modo, ela está embarcando em uma análise correta. Entretanto, que referenciais ela está usando para aferir suas percepções? O que a aproxima de Kiusara é o modo como cria um imaginário de negritude afixada e folclorizada. Existem crianças negras que se identificam com convicção como tais no grupo de crianças que ela acompanha. Porém, esse receio em defini-las como tal domina a percepção de ambas as educadoras. Ela afere a cor de sua pele ser mais escura que de todas as crianças que acompanha, o que não é coerente, sabendo que havia pelo menos duas crianças com pele mais escuras que a dela, F. (5 anos, negro) por exemplo.

O que invisibiliza tais educadoras a enxergarem o que está diante de seus olhos? Além de olhares precisam enxergar. Que miopia as acompanha para que velem as pertenças étnicas das crianças ao seu redor? Esse é um pequeno retrato de como a questão étnica e racial é mal resolvida no Brasil, como diria Peter Fry (1995-1996), mais um prego afixado no caixão da ideologia da democracia racial.

Essas relações revelam muito e explodem no silêncio que abarca a temática étnico-racial na instituição. Relevam quanto é confuso para a população brasileira entender a questão étnica e racial já que é abarcada por silêncios e não me toques – lembre-se do vespeiro. Compreender a própria identidade é complicado até para as próprias educadoras¹⁶⁸ que se veem confusas

¹⁶⁷ Essa relação de menção sobre ser belo logo após a menção de sua negritude já foi neste trabalho mencionada. Recomenda-se a leitura também de Cavalleiro (2017), que abarca esse debate.

¹⁶⁸ Sobre essa dificuldade, atentemos para a fala da coordenadora da instituição ao ser questionada sobre sua identidade étnica: “O meu registro de nascimento diz que sou branca, mas eu não me considero branca porque meu pai era negro e minha mãe é que era branca, eu acho que sou uma mistura. Meu cabelo é assim no amaciamento – refere-se ao cabelo liso por procedimentos químicos – não seria enroladinho tanto é que meu apelido na infância era cabelo de balaio, tinha uma família lá que só me chamava de cabelo de balaio, que era muito enroladinho e bem cheio. O nariz grosso, o lábio grosso não tem características de branca, é uma mistura

algumas vezes e rebatem as próprias declarações de cor/raça em sua certidão de nascimento. A própria ideia de raça é confusa e ultrapassada, a relação entre cor e raça do mesmo modo,¹⁶⁹ porém trabalhos de pesquisa como este embarcam na tentativa de elucidar maneiras mais concretas de agir sobre tais questões.

A pergunta aqui analisada não busca prevalecer a voz do outro para definir as próprias crianças, como a educadora Vângri se refere a não forçar percepções, porém o outro sempre fará parte do eu, a percepção do outro sobre o eu. As educadoras necessitam abrir margem em seu olhar e, assim, auxiliar em uma construção da identidade étnica e racial positiva e afirmativa das crianças pequenas. As próprias crianças necessitam ter autonomia para dizer sobre si mesmas com seu olhar.

Uma das formas de autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. [...] A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar vários véus). (SOUZA, N., 1983, p. 17).

Que não possa mais permitir e se permitir o encobrimento de olhares com todos esses véus; o óbvio não deve ser negado ou almejado em busca de transformações para adequações em padrões de comportamento e estética. A diferença é fabricada e a identidade é construída cotidianamente, pois não se nasce negro, torna-se (SOUZA, N., 1983) em sua complexidade de fatores identitários. Há a compreensão das relações étnicas entre as crianças desde a mais tenra idade, há também a compreensão de que essa discussão está latente atualmente e não se pode negá-la, como afirma a educadora Vângri neste recorte:

Nós, independentemente de ter formação continuada na escola ou de momentos dirigidos para esse assunto específico, mas nos próprios encontros já conseguimos ver que não é mais da mesma forma como antes e todo mundo já está ligado na questão e já traz uma visão diferente de antes, ninguém mais está leigo de toda a mudança em sociedade, das culturas. Aí nós já vemos situações para, juntando-se e conversando, saber como vamos lidar com a questão, trazendo ajuda a outro diante de tantas mudanças que estão vindo por aí.

Nesse sentido, o papel das educadoras no Centro de Educação Infantil seria o de mediar o contato com a diferença de forma positiva e afirmativa (GOMES, 2015). Nilma Lino Gomes

Brasil.” Veja quanto seu fenótipo foi depreciado e como compreende ela não se adequar à identidade branca que tentaram aferir a ela.

¹⁶⁹ Não há como dar conta neste trabalho para se aprofundar nessas questões, entretanto, recomenda-se a leitura de Fry (1995-1996) e Munanga (2000, 2004a) para iniciar os debates.

(2015) compreende o educador como um sujeito chave nesse processo de construção identitária das crianças, especificamente na construção da identidade étnico-racial positiva desde a mais tenra idade. Para que isso também ocorra, deve haver acesso a materiais didáticos diferenciados, jogos didáticos, brinquedos, e outros materiais que abranjam referenciais positivos para as crianças, além destes elementos a autora compreende que a formação inicial e continuada são processos de apoio imprescindíveis para estes educadores e educadoras em um caminho para uma educação emancipatória e descolonizada.

Segundo essa autora, a formação inicial deve inserir os educadores e as educadoras nessa discussão e fomentar debates, desconstrução de preconceitos arraigados historicamente; deve quebrar estereótipos negativos, levar ao educador e a educadora a questionarem as relações de poder em que estão inseridos.

Nesse sentido, as formações em serviço permitem dar continuidade a esta discussão e apresentar aos profissionais da educação os avanços pedagógicos e teóricos. Compreende-se aqui, assim como a educadora participante da pesquisa ilustrou anteriormente, que esta discussão é urgente e é imprudente e também conivente a falta de interesse em fomentar tal discussão. É inaceitável que não haja uma abordagem teórica e pedagógica sobre a temática tanto em formação inicial quanto continuada. Por força de lei, essa discussão precisa fazer parte do cotidiano acadêmico e também do cotidiano escolar para além de corredores e de reuniões pedagógicas. Faz-se necessária a esquematização da discussão, apresentação de teóricos negros e teóricas negras, de reflexões sistematizadas.¹⁷⁰

Nesse sentido, tanto as educadoras quanto a coordenadora da instituição pesquisada afirmaram que, nos dois anos presentes no Centro de Educação Infantil, nunca houve nenhuma formação sobre a temática especificamente, nunca houve a visita de pesquisadores que abordassem a temática além desta. Situação também expressa no início da pesquisa pela diretora do CMEI com a chegada da pesquisadora. Todavia, é interessante observar e analisar este enxerto:

Durante o desenvolvimento da ação do tambor, especificamente sua confecção, guiada por discussões de origem e diferentes usos do instrumento e da releitura da história *A menina e o tambor* de Junqueira (2017), a professora Ana Maria disse que participou de uma formação há algum tempo, que falava sobre tambores usados no candomblé. Ela confessa a mim que não se sentiu bem durante a formação. Há de se compreender que, por ser evangélica e possuir um imaginário negativo sobre as religiões de matriz

¹⁷⁰ Para mais reflexões sobre formação inicial e continuada de professores para uma educação das relações étnico-raciais, recomenda-se a leitura dos textos de Aguiar, Piotto e Correa (2015), Canen e Xavier (2011), Dias (2012, 2014), Gomes (2003), Jeane de Cássia Santos (2011), dentre tantos outros autores.

africana, ela afirma que gostaria que tivesse sido do modo que eu estava abordando, com a confecção de tambores e depois abordando os diversos usos desse instrumento. (Diário de campo, 23 de novembro de 2018).

Nesse recorte ilustrativo há o impacto da formação que marcou a educadora e os sentimentos causados durante esse processo, entretanto não houve um respaldo positivo da abordagem na vida dessa educadora cercada por estigmas da religiosidade africana e afro-brasileira. As pesquisas de Marcelle Costa (2013) e de Liliam Freitas (2016), analisadas na seção 3, abarcam essa relação sensível, entretanto, mediante uma boa abordagem, Marcelle Costa, por exemplo, passa a perceber maior abertura das educadoras participantes para debater essa questão.

A abordagem do educador que media os cursos de formação continuada deve possuir um olhar atento ao outro educador que está lá para ter seu olhar ampliado e sensibilizado. Por que Ana Maria não se sentiu bem durante a formação? O que lhe causou desconforto? Como alcançar essa educadora?

Entretanto, durante a abordagem do uso do tambor na pesquisa-ação aqui desenvolvida há uma aproximação das expectativas da educadora, porém não houve espaços para aprofundamentos. Será que a educadora se referia ao pratíssimo da construção do tambor e do não debate teórico mais aprofundado sobre seu uso em cultos religiosos? Ou nos questionamentos sobre sermos o estado onde o xangô é rezado baixo por exemplo? Infelizmente não há respostas para essas indagações, porém é relevante recorrer a esse debate sobre o modo como as formações são efetuadas e de como sensibilizam elas ou não educadores e educadoras em ação.

Então, como fomentar a discussão sistemática e espelhar tais discussões nas práticas pedagógicas se esse silêncio também está nos próprios órgãos gestores? Não há, e se houver, será mais um caso de um educador ou educadora isolados que trabalham a temática por conta própria e desafiam o próprio sistema com recursos pessoais e tempo desafiador. Ações isoladas, mesmo reconhecidas sua importância, não podem dar conta da transformação social.

Esses pontos levam ao desembocar sobre pensar no que estaria posto, educadoras em suas diversidades e diferenças, que trabalham em duas ou mais instituições, que enfrentam dilemas físicos e mentais, que prejudicam seu desempenho profissional. Nessas circunstâncias a pesquisa em sua metodologia de pesquisa-ação acabou por ter as educadoras como atrizes secundárias na navegação desse barco e as crianças e suas vozes como atores principais.

Havia várias limitações que a precarização do trabalho docente afunilou, não houve tempo para debates e estudos mais aprofundados nem para sensibilizar com maior profundidade as educadoras quanto à temática da pesquisa. Vejamos uma das falas que podem vir a ilustrar mais sentidamente essa relação:

Não senti necessidade de saber mais sobre essa questão, talvez porque ninguém me alertou para isso. Nunca foi uma questão que pudesse incomodar, então eu não senti necessidade e sigo na minha. Eu acho também que, como diz minha mãe e minha avó, é de pequeno que se faz o grande, então se você começar a preparar a criança de agora de pequeno para toda a vida, então ela não tem sofrimento diante do que vai deparar. E se você não prepara, se elas não estão tendo conhecimento de nada, se não estão tendo preparação para nada, elas vão crescer leigas, sendo apontadas do jeito que vier e apontando do jeito que for. Seja bem-vinda de novo aqui. (Kiusara).

A educadora, no início da pesquisa na instituição, comprovava que o silêncio gritava na ausência do tratar da temática étnico-racial. O atendimento de crianças e sua frequência na educação infantil é extremamente benéfico em variados sentidos (CARVALHO, 2012), mas ao pensar no contexto de crianças negras parece nessa realidade ser muitas vezes maléfico ampliar seus horizontes de interação como se apontou na seção 3: “[...] A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla [...] Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos.” (GOMES, 2002, p. 45).

Não há como negar a urgência dessa discussão nos centros de educação infantil sobre currículo, infância e pertencimento étnico-racial, pois a multietnicidade não deve ser invisibilizada, não há mais espaços para homogeneização nem heterogeneidade disfarçadas de inclusões racistas. Não há conformidade com pouco. (CARVALHO, 2012).

Olhar para além do silêncio foi um desafio proposto à pesquisadora desde a chegada à instituição, e lidar com esse silêncio diante das práticas pedagógicas e das próprias educadoras que sutilmente se afastavam cada vez mais da pesquisa, foi no mínimo interessante. Cabe, por fim, recordar a epígrafe que deu início a esta discussão, e reconfortar-se com o impacto que a presença da pesquisadora – seu corpo e sua voz – e da pesquisa deixaram.

Às educadoras, eram pedidos os lápis de cor com diferentes tons de pele na hora de desenhar, mesmo na ausência da pesquisadora em suas salas de referência, e isso comprovava tal impacto, do mesmo modo que demonstrava a reconfiguração do pensamento das crianças – não mais silenciadas – pediu a mudança; ou também, por exemplo, uma atividade encontrada em um dos cadernos de desenho com um reconto em desenho do livro *O cabelo de Cora*, adotado no plano de ações.

Esta pesquisa, assim como o currículo, não foi um fim, configurou-se em um caminho, depositando nele a esperança da primavera. Esperança de uma melhoria na qualidade do trabalho docente, de maiores momentos dedicados ao planejamento e ao aprimoramento do registro e do seu verdadeiro sentido, alargamento dos momentos de estudo, busca da valorização da afetividade, especialmente sensibilização para a compreensão de que a temática étnico-racial está em toda parte e presente no cotidiano das crianças e das próprias educadoras. Faz-se necessário o fomento de discussões sobre a temática étnico-racial nas instituições de educação infantil e aprofundamento nos debates na instituição de como essa temática intervém em seus currículos e práticas curriculares, contribuindo para uma construção positiva e afirmativa da identidade das crianças pequenas.

As atrizes sociais participantes desta pesquisa receberam-na com esperança, receberam-na com cautela inicial, mas conforto e receptividade, aliança e afeto. As relações presenciadas são fruto das histórias pessoais dessas mulheres que lutam cotidianamente por melhores condições de trabalho e de vida dentro e fora das inúmeras instituições pelas quais passaram. Cada uma borda o próprio filé arrematado com suas vivências e compreensões, demonstram a elasticidade humana em aprender mais e suas diversas limitações.

Esta seção tentou apresentar ao leitor novos caminhos a percorrer, e auxiliá-lo a entender a complexidade que rege a instituição de educação infantil e os sujeitos que a compõem. Espera-se então ter cumprido tal missão durante este curto navegar, e assim como nos apoiamos na epígrafe para nos referir às educadoras, apoiamo-nos nas palavras de Maya Angelou novamente em referência ao próprio leitor, e nestes passos finais que seguem para as despedidas de quase um cortejo fiquem respingos de emoções e esperanças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MATAMES: O FILÉ COLORIDO É MUITO MAIS BONITO

Você não pode ser o que não pode enxergar.
(Marian Wright Edelman)¹⁷¹

Este é o caminho das despedidas, despedidas de um traçado que se iniciou na graduação e, de certo modo, em toda a vida da pesquisadora, despedida do CMEI, das crianças, atores e atrizes da pesquisa-ação, que, agora com 6 anos, iniciam seu percurso no ensino fundamental. Despedida das educadoras, atrizes da pesquisa, que por sorte cruzaram os caminhos da vida. Porém, essas despedidas emocionadas dão lugar a novos encontros, novos entremeios. São despedidas contentes, de satisfação, de emoção, são significativas.

Este percurso tentou responder de que forma as práticas curriculares vivenciadas com o uso da literatura infantil por professoras e crianças colaboram para a construção da identidade étnico-racial positiva das crianças. Desse modo, em meio à despedida, é plausível reconhecer que essas práticas curriculares auxiliaram para que a questão fosse debatida, que o silêncio fosse quebrado, para que novos referenciais positivos pudessem adentrar o CMEI e a vivência das crianças pequenas. Este é, certamente, um dos caminhos que desembocarão em um mar de pertencimento e identidade étnico-raciais positivo. Permitiu-se às crianças serem o que quisessem, pois como a epígrafe lembra, só se pode ser aquilo que se vê.

O que se via era a invisibilidade e o silêncio, que foram gradualmente sendo transformados em barulho e presença que resistia. Muitos foram os percalços para a execução de uma pesquisa-ação em um mestrado, porém a pesquisa possibilitou o tom de arriscar, de adaptar-se à realidade proposta nas dificuldades e nos presentes.

As crianças participantes configuraram-se como agentes principais do desenvolvimento de cada remada dada neste navegar, de cada certo arremate. Suas vozes foram e são essenciais para o alcance do objetivo central da pesquisa; elas proporcionaram compreender que guiam os currículos assim como devem ser levadas em consideração na mediação feita pelas educadoras. Elas são a chave para a própria descolonização do currículo, dão vestígios do caminho onde o educador deve trilhar suas práticas curriculares, são agentes de construção ativos do currículo também.

As crianças, com idade entre 4 e 5 anos, compreendiam como os definidores de pertença agiam socialmente, entretanto só se pode adentrar seu mundo e seus saberes após abrir espaços

¹⁷¹ Mulher, negra, americana, que luta pelos direitos das crianças.

de discussão e também estimular o questionamento com novos referenciais que acabavam por desafiar aqueles já enraizados na cultura do CMEI. Onde estão nossas crianças negras? Estão habitando o CMEI e seus arredores, elas querem falar sobre si, querem descobrir a si mesmas; permitem-nas falar? Esta pesquisa tentou permitir que falassem, gritassem, cantassem, atuassem, imaginassem, chorassem, que fossem quem queriam ser, pois é imperativo afirmar que não se trata de não se reconhecer ou de se perceber, apenas não verbalizavam tais percepções já que a elas não era permitido.

Esses atores e sua infância puderam guiar o traçado de uma costura mais colorida, de uma educação transgressora. Recordemos que a seção introdutória desta dissertação trouxe uma frase de Bell Hooks sobre a capacidade de nos conhecermos e de nos afirmarmos, para então nos amarmos, e nos utilizaremos dessa autora para dar os matames¹⁷² finais do que se pretendeu alcançar neste bordado mais bonito.

Bell Hooks inspirou-se nos pensamentos do amado Paulo Freire, autora negra que buscava reconhecer o potencial individual de cada aluno que adentrava sua sala de aula, procurando sempre o prazer de ensinar e de aprender. Bell Hooks auxilia em suas leituras a ir em busca do que está além das fronteiras, o que está além do *aceitável* (HOOKS, 2013). Quais seriam essas fronteiras? Faz recordar a busca pelos limites do conhecimento que Guacira Louro (2004) trilha. Esta autora começa a questionar esses limites sobre quanto um grupo suportaria conhecer? Onde se dariam as rupturas do sentido? Ou melhor, onde estariam as rupturas dos efeitos de verdade?

Testemunhou-se nesta pesquisa as luzes advindas das brechas dessas fronteiras, das rupturas, do que questionava o silêncio vigente e os sentidos e saberes arraigados. São fagulhas que podem permitir responder sobre o que está além das fronteiras. São respostas complexas a perguntas complexas, e se deixa este piolho na cabeça do leitor para cada passo que der. Bell Hooks abre o convite – que aqui se amplia –, sejamos transgressores.

Sejamos professores transgressores que desafiam o currículo, que abrem mão do uso do poder em sua forma coercitiva, que proporcionem espaços horizontais para as vozes infantis. As crianças em suas medidas são transgressoras ao nascerem, abertas às suas primeiras vezes, e veem cruelmente cada passo sendo cerceado por efeitos de verdade que são construídos socialmente, nunca questionados, e postos à vista os seus limites.

¹⁷² Matame é um dos acabamentos feitos para a terminação de um filé, segundo o *Caderno de instruções do filé: um guia de como fazer o tradicional filé alagoano*, produzido pelo Instituto do Bordado Filé Alagoas.

Em especial, esta pesquisa dedicou-se a permitir que crianças negras pudessem ver a si mesmas de forma positiva, pudessem identificar-se sem sofrer com isso – física e psicologicamente, para que possam combater o racismo e não se entregar a suas amarras. Para que também crianças não negras reconhecessem seus privilégios e compreendessem a necessidade de colaborar para um pertencimento étnico positivo não apenas de si mesmas, mas também de outras crianças. Possibilitou-se a compreensão da função visceral das práticas curriculares em uma educação antirracista, justamente por ser ela a desafiadora, aquela que permite ir além das fronteiras, transgredir.

O uso da literatura infantil como ferramenta (não como objeto de pesquisa), possibilitou adentrar novos referenciais para as crianças, especialmente para crianças negras que puderam reconhecer-se e se afirmar. Todas as outras ferramentas presentes nas ações auxiliaram o desenvolvimento de práticas curriculares ricas, que quebravam a monotonia e o engessamento vivenciado na educação infantil. Discutir currículo na primeira etapa da educação básica mostrou-se tanto necessário quanto insubstituível para o desenvolvimento da pesquisa e para se pensar em infâncias plurais e diferentes.

Retomando, assim, as três categorias principais desta pesquisa: Infância e Educação Infantil, Currículo e Pertencimento étnico-racial, enxergando-as nas linhas que se bordam no tecido desta pesquisa, essas categorias estão interligadas e se comunicam entre si a seu modo e compreensão. Abarcar com seriedade a intencionalidade pedagógica presente na Educação Infantil se faz urgente, percebendo quem são esses sujeitos, que infâncias e crianças estão rendando esses tecidos, que mares estão a enfrentar.

Pensar em pertencimento étnico-racial positivo na infância é compreender e adotar a responsabilidade que um currículo intercultural, multiculturalmente comprometido, carrega, preocupando-se com as subjetividades das crianças que o compõem. Essas práticas pedagógicas desenvolvidas por vários meses carregavam uma preocupação constante quanto ao questionamento desses discursos de verdade que habitavam o CMEI e os sujeitos que o engendravam. Tais discursos de verdade faziam parte das subjetividades infantis, levando-as a hierarquizar os sujeitos mediante seus definidores de pertença em uma régua que listava padrões embranquecidos.

Apreenderam-se discursos contra-hegemônicos, resignificaram-se, ao passo que se comprovou a potencialidade dessas práticas ao impactarem diretamente na identificação imediata diante de giz de cera em tonalidades diferentes e diversas de cores de pele e na escolha de bonecas negras e bonecos negros por crianças negras por exemplo. Tornando tal

escolha mais fácil e menos dolorosa, quando poderia ser uma escolha hesitante e constrangedora – mediante processos racistas vigentes. Esses encontros empoderados consigo mesmos comprovaram o impacto neste mar turbulento causado por essas ações desenvolvidas na pesquisa.

Emprega-se aqui o desejo de uma educação que descolonize nossas instituições e corpos organicamente segmentados em suas engrenagens. Que possibilite às crianças negras a vivência positiva e muito feliz, que continuem a sorrir por terem orgulho de si mesmas, que possam chorar e ser compreendidas e acolhidas, ouvidas e ter suas lutas respeitadas e levadas adiante. Que possam brincar com bonecas e bonecos negros também, que possam ter sua infância e a infância de várias crianças representadas nos livros e filmes infantis. Que a instituição de educação infantil compreenda a necessidade de se discutir a temática étnica e racial dentro e fora dos CMEI. Uma “esperança esperançosa” que guiou cada costurar desta pesquisa, cada despedida. São momentos difíceis que estão sendo vivenciados, são vidas ceifadas, identidades apagadas; porém, seguem-se passos de resistência. A esperança não morre. Resista e, assim, exista!

Assim, abre-se caminho para novos passos de outros pesquisadores cheios de piolhos, curiosos e comprometidos socialmente em fazer a diferença. Variadas questões não puderam ser respondidas, e esperamos que outros sujeitos tentem fazê-lo. Como o currículo permeia a identidade da educação infantil? Como são compreendidas as práticas curriculares nessa etapa da educação básica? Há intencionalidade, mas qual seria? Existe flexibilidade ou espontaneidade? Improvisos ou imprevistos? As vozes infantis são levadas em consideração como sujeitos produtores e produtos do currículo? Qual a relação com esse currículo e a identidade étnica das crianças e sua família? A seleção dos materiais didáticos põe em pauta essa temática? Que impacto os referenciais positivos e diversos em suas diferenças causam as crianças negras e não negras? Dentre outras questões que puderam ser visitadas ao longo da dissertação. Convidamos novos pesquisadores a arriscarem novos mares, a embarcarem nesta jornada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-54.
- ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, 2009.
- ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGOSTINHO NETO, António. Adeus à hora da largada. In: AGOSTINHO NETO, António. **Sagrada esperança: poemas**. 11. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1987. (Coleção Vozes do Mundo, v. 1).
- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do estado de Alagoas: ensino religioso**. Maceió, 2014. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Referencial-Curricular-ALAGOAS.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- ALEXANDRE, I. J. **Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- ALEXANDRE, I. J.; SILVA, E. B. dos S. Educação infantil: diversidade racial na creche de Cáceres-MT. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 394-414, 2015.
- ALMIRANTE, K. A. de. **A infância religiosa do Candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2015.
- ALVES, J. M. D. **“Oxe, eu sou macho, professor!”: a escola e os processos de subjetivação dos meninos em um bairro de Maceió/AL**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2014.

AMARAL, A. C. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

AMARAL, A. C. T. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

AMARAL, R. C. C. Adeola: princesas e guerreiras na luta contra o racismo e a favor da equidade de gênero. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, p. 301-314, nov. 2017-fev. 2018.

AMARAL, R. C. C. TEÓFILO, D. O. **Adeola, princesas e guerreiras**: portfólio, 2018. Disponível em: https://issuu.com/princesasadeola/docs/portf_lio__1_. Acesso em: 17 nov. 2018.

AMORIM, A. L. N. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 451-461, 2010.

AMORIM, A. L. N. Reflexões sobre o currículo da educação infantil e seus processos de educação e ensino: o currículo em ação nas creches. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 65-72, 2015.

AMORIM, R. M. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ANDRADE, I. P. de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In*: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 117-124.

ANDRADE, L. B. P. Tecendo os fios da infância. *In*: ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 47-77.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANJOS, C. R.; CRUZ, R. E. Parcerias público-privadas no contexto educacional: expansão em discussão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 281-310, 2017.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica**, v. 24, n. 1, p. 45-56, 2012.

ARAÚJO, C. C.; SANTOS, S. F. **A identidade do professor da educação infantil e ensino fundamental primeira fase: professora ou tia?** *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CCSEH – SEPE, Anápolis, 2016. Anais... Anápolis, 2016. v. 2.

ARAÚJO, D. O. C.; SILVA, P. V. B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 194-220.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARBOLEYA, V. J. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades**, ano 1, n. 3, p. 1-09, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. **Redes**, Santa Cruz, v. 11, n. 2, p. 77-93, 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, I. M. F. **Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1983.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARCELOS, L. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

BARREIROS, R. C. Leitura e formação identitária na literatura infantil afro-brasileira. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, 2., 2010, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2022/leitura%20e%20forma%E7%E3o%20identit%E1ria%20na%20literatura%20infantil%20afrobrasileira.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil**: igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012a.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil**: igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012b. p. 98-118.

BICUDO, V. L. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. *In*: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro**: qual a cor dessa mistura?: olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil. Orientadora: Leni Vieira Dornelles. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção de ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 35-50, 2006-2007.

BORES, G. D. J. B.; CESÍDIO, M. H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, 2007.

BOUCINHA, C. O. A. **O “lápiz-cor-de-pele”**: a construção de identidades raciais nas práticas escolares. Orientadora: Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.834-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretarias de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasil, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 22, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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**: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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”. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores%20da%20Qualidade%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Coordenação de H. Silva Jr., M. A. S. Bento e S. P. Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades; Instituto Avisa Lá, Formação Continuada de Educadores, 2012a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/779/1592.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013.

BRITO, K. R. dos S. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, 2014.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. (Org). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22.

BURBULES, N. Grammar of difference. Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. **Australian Educational Researcher**, v. 24, n. 1, 1997.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Ilustrações de Taline Schubach. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.

CARDOZO, G. L. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 4, p. 118-134, 2014.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-813, 2011.

CARVALHO, P. Racismo enquanto prática e teoria social. In: JESUS, J. *et al.* **O que é racismo**. Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 37-70. (Cadernos de Ciências Sociais).

CARVALHO, S. P. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M. A. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 81-97.

CAVALLEIRO, E. S. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 39-49, 1999.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CHAUÍ, M. Representação política e enfrentamento ao racismo. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO, 2013, Salvador. **Palestras [...]**. Salvador, 2013. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/palestra-marilena-chau_i_Acesso em: 14 out. 2018.

CHILD, Laura. **Quero um bicho de estimação**. Tradução de Érico Assis. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2011.

CLARO, A. C. A.; CITTOLIN, F. O currículo na educação infantil: uma análise teórica. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Anped, 2014. p. 1-13. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/571-0.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

CONAE. **Documento final 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2017.

CORRÊA, G. S. **Desenhei minha mãe de rosa, só que ela é preta, só que preto não pode**: algumas discussões sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil. Orientadora: Regina Ingrid Bragagnolo. 2009. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário Municipal de São José (USJ), São José, Santa Catarina, 2009.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. A. Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa. *In*: CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 127-151.

COSTA, L. B.; XAVIER, G. T. R. Sentidos das práticas curriculares na educação infantil. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 117-124, 2014.

COSTA, M. A. C. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. Orientadora: Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. 2013. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CRUZ, D. F. C. Algumas notas sobre bonecas para mulheres “negras” em Maputo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, set./dez. 2016.

CRUZ, S. H. V. **Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas**. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

DAMATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. *In*: SOUZA, J. (Org.) **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 69-76.

- DAMIÃO, F. de J. **Primeira infância, afrodescendência e educação em Arraial do Retiro**. Orientador: Henrique Cunha Júnior. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELGADO, A. C. C.; MARCHI, R. C. La petite souris: reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 89-98, 2006-2007.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo**. Orientadora: Denise Bárbara Catani. 2007. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.
- DIAS, L. R.; BENTO, M. A. S. **Educação infantil e relações raciais: conquistas de desafios**. 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RA CIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.
- DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição, 1889-1930. **Revista Tempos Históricos**, v. 3-4, p. 275-292, 2003-2004.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- DRUMMOND, R. C. R. Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. da EdUFBA, 2008.
- FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte da educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 32-42, 2015.
- FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, a. 20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERRARI, A. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 101-116, 2014.

FIGUEIRA, V. M. Pesquisa: preconceito racial na escola. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, maio 1990.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France, 1970-1982**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, 1975-1976**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, proferida em 2 de dezembro de 1970**. Campinas: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FRANCISCO, M. S. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaio Filosófico**, v. 18, p. 97-109, dez. 2018. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaio_Filosofico_s_volume_XVIII.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

FRANCO, M. A. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, ano 9, v. 9, n. 9-10, p. 189-108, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, N. H. R.; FERREIRA, F. L. S. 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, 2017.

FREEMAN, M. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, v. 1).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. T. M. **Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2016.

FRY, P. O que a cinderela tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. São Paulo: **Revista USP**, n. 28, p. 122-135, 1995-1996.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência 2018**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. *In*: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (org.). **Avaliando a pré-escola**. Campinas: Autores associados, 2003. p. 37-56.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GAUDIO, E. S. **Dimensão étnico-racial na educação infantil**: um olhar sobre a perspectiva das crianças. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-16.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GINSBERG, A. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. *In*: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 43, p. 135-147, 2012.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 1996. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

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

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GOMES, N. L. Por uma educação infantil emancipatória: o papel do educador e da educadora na construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 482-488, 2015. Seção Entrevista.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial em escolas públicas de primeiro grau. 1985. Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, set./dez., 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos**, n. 43, p. 26-44, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: PINHO, O. A.; SANSONE, L. (org). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: ABA, EDUFBA, 2008. p. 63-82.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Atravessamentos de raça/cor e classe social: discriminações no âmbito da educação infantil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 70-83, 2011.

GUSMÃO, N. M. M. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 32, 1993.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Orientador: Tizuco Morchida Kishimoto. 1997. 336 f. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HADDAD, L. **A creche em busca de sua identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HADDAD, L. Trajetória da educação infantil em quatro ciclos. *In*: XAVIER, M. E. S. P. (org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136,

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 15. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, B. Vivendo de amor. *In*: WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. C. (org.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas Criola, 2000. p. 188-198.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUFF, D. **Como mentir com estatística**. Tradução de Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

IACOCCA, M. **Nerina, a ovelha negra**. São Paulo: Ática, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

ISADORA, R. **A princesa e a ervilha**. Tradução de Thaisa Burani. 2. ed. São Paulo: Farol Literário, 2016.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KOHAN, W. O. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia**: infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, a. 18, n. 60, 1997.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, v. 13, v. 2, n. 38, p. 65-82, 2002.

- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 797-818, 2006.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.
- KUHLMANN JR., M. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.
- LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Compañia Editora Espasa Calpe Argentina S. A./Ariel, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010. p. 19-62.
- LIMA, A. M.; CARVALHO, M. J. P.; MONTEIRO, L. O. F. Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos. **EccoS: Revista Científica**, n. 39, p. 115-130, 2016.
- LIMA, P. M. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, 2015.
- LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista ABEM**, v. 24, p. 81-88, 2010.
- LODY, R. **Cabelos de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.
- LOPES, A. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública em São Carlos**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago. 2004.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, H. T. Educação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 38-40, nov. 1987.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, A.; ANDRÉ, M. A. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, 2006.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EdUFAL, 2015.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MAIA, N. M. V. G. **Educação infantil**: com quantas datas se faz um currículo? 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, C. *et al.* **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed. 1999.

MARINHO, J. **O príncipe da Beira**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, p. 42-53, 2011.

MCCARTHY, C. **The uses of culture**: education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge, 1998.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIRANDA, M. G. Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. *In*: SEMANA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFGO, 9., 2000, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2000.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.

MONTEIRO, K. B. F. S. **Educação infantil e currículo**: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão. Orientador: Sílvia Helena Vieira Cruz. 2014. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

- MORAES, M. V. M. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto Editora, 2002.
- MORUZZI, A. B.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 199-214, 2015.
- MOURA, A. Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. **Educação**, v. 28, n. 1, p. 9-31, 2003.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. (org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, Niterói: EDUFF, 2000. p. 17-34.
- MUNANGA, K. A difícil tarefa de decidir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004a.
- MUNANGA, K. **A importância da história da África e do negro da escola brasileira**. Palestra de Abertura do Curso: “Diversidade e Educação: o desafio para construção de uma escola democrática”, organizado pelo NEINB (Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro). Mauá, 2004b.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, L. F.; CAVALCANTE, M. M. D. Organização curricular na educação infantil: uma questão de gestão escolar. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 206-224, 2018.
- NOFFS, N. A.; ANDRÉ, R. C. M. O. Creche: desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do educar e do cuidar. **Revista E-Currículum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 139-168, 2018.
- NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2007.
- NUNES, M. D. F. “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**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.

OLIVEIRA, A. S. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Orientadora: Dislane Zerbinatti Moraes. 2009. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. Orientadora: Anete Abramowicz. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, I. **Desigualdades raciais**: construção da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

ORDGE-FREEMAN, E. **The color of love**: racial features, stigma & socialization in black Brazilian families. Austin: University of Texas Press, 2015.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

PAIVA, V. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, n. 3, p. 44-99, 1998.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. PINHO, O. A.; SANSONE, L. (org). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: ABA, EDUFBA, 2008. p. 25-62.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 2011, p. 87-103.

PEREIRA, J. B. B. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, K. (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Ed. Edusp, 1996. p. 75-78.

PEREIRA, T. V. As contradições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 419-430, 2010.

PERÉZ, J. B. O currículo da educação infantil. In: GIMENO SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 336-354.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHO, O. A.; SANSONE, L. (org). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: ABA, EDUFBA, 2008.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev. 1998-1999.

PONCE, B. J.; DURLI, Z. Currículo e identidade da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, 2015.

PORTER, J. D. R. **Black child, withe child**: the development of racial attitudes. 2. ed.. Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

RAFAEL, U. N. **Xangô rezado baixo**: religião e política na Primeira República. São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2012.

RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, E. C. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-16.

RIBEIRO, M. D. P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento**: Revista de Educação, Niterói, v. 3, n. 5, p. 284-317, 2016.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

RIZZINI, I. População infantil e juvenil: direitos humanos, pobreza e desigualdades. *In*: FREIRE, S. M. (org.) **Direitos humanos e questão social na América Latina**. Rio de Janeiro: Gramma, 2009. p. 81-88.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, 2001.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 142-159, 2014.

ROSEMBERG, F. BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. (org.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987.

RUBEM FILHO. **Pretinha de neve e os sete gigantes**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

SANTIAGO, F. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer CNE/CP 3/2004 para a educação infantil no Brasil. **Revista de Política e Gestão Educacional**, n. 13, p. 25-44, 2013.

SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, 2015.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 159-177.

SANTOS, A. K. A. A emergência da criança como sujeito de direitos na educação infantil. **Revista Zero a Seis**, v. 19, n. 36, p. 223-234, 2017. Disponível em: [dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p223](https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p223). Acesso em: 16 nov. 2018.

SANTOS, B. S. **A transição paradigmática**: da regulação a emancipação. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1991. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10932>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SANTOS, B. S. **Toward a new common sense, science and politics in the paradigmatic transition**. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. p. 429-461.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências, revisitado. Porto: Afrontamento, 2003b.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003c. p. 25-68.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. Coimbra: Almedina, 2013.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (org.), **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, J. C. N. S. Questões etnicorraciais na formação continuada. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: v. 9, ano 5, p. 13-25, 2011.

SANTOS, N. R. B. **Do black power ao cabelo crespo**: a construção da identidade negra através do cabelo. 2015. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação, 2015.

SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. B. N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, 2018.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-28.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. Orientadora: Leny Sato. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, A. C. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau nível 1**. 1988. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, A. G. A. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica do real. Orientador: Ramon de Oliveira. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, B. G. P. **Entre tramas e rendas**: a construção de uma agenda política para o artesanato e a economia criativa em Alagoas. Orientador: Elder Patrick Maia Alves. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Maceió, 2015.

SILVA, M. B. G. **Organização curricular da escola e avaliação da aprendizagem**. Texto utilizado com uso didático da Interdisciplinar Organização do Ensino Fundamental, do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006-2009. 2006. Disponível em: http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/fetch/59664164/texto_base.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2001, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2001. p. 1-16.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 185-201.

SILVA JÚNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. (org). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

SIROTA, S. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução de Neide Luzia de Resende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOBRAL, E. L. S.; LOPES, D. M. de C. Educação infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 626-641, 2011.

- SOUTO-MAIOR, S. D. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil: experiência de estágio com crianças de um a dois anos. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. p. 63-97.
- SOUZA, A. S. Racismo institucional: para compreender o conceito. **Revista da ABNP**, v. 1, n. 3, p. 77-87, nov. 2010-fev. 2011.
- SOUZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 46-55, 2017.
- SOUZA, E. Q. **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, 2016.
- SOUZA, E. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 169-199, 2006.
- SOUZA, J. C.; OLIVEIRA, R. S. B.; DANTAS, S. M. Cenas de uma vida ingênua: escravidão e infância em Uberaba, 1871-1888. **Revista de História da UEG**, Goiânia, v. 1., n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2012.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TAVARES, M. Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25. p. 163-190, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TORRES, I. S. C. **De fitas e passos, de lutas e laços**: práticas curriculares permeadas por culturas tradicionais afro-alagoanas com alunos de turmas de educação infantil em uma escola quilombola do estado de Alagoas. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- TORRES, I. S. C.; AMORIM, R. M. Criança negra e a instituição escolar: as relações entre a Educação Infantil e a identidade negra. *In*: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2015, Maceió. **Anais** [...] Maceió: UFAL, 2015. Disponível em: <http://jsip2015.dmd2.webfaccional.com/index.php/anais>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Orientadora: Cláudia L. Ferreira Davis. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil, In: BENTO, M. A. S. (org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137.

TRINIDAD, C. T. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, número regular, p. 366-383, nov./dez. 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, A. N.; BÚRIGO, C. C. D.; COLAO, M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, A. N. *et al.* (org.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 17-60.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos da criança**: adotada pela Assembléia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso: em 19 jul. 2018.

URI. Iniciativa das Religiões Unidas de Curitiba. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Curitiba: Gráfica da Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, 2007.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação e Sociedade**, n. 4, p. 127-147, 1995.

VIEIRA, S. A. **“Eu sou negro loiro, e daí né!?”**: a cor da pele na constituição das identidades infantis. Orientadora: Leni Vieira Dornelles. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

ZIGG, I. **Quando os tam-tam fazem tum-tum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUBARAN, W. A.; SILVA, P. B, G. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA

Quadro - Resumo das ações desenvolvidas na pesquisa

(continua)

Obras	Objetivos específicos	Ações
RAMPAZO, A. A cor de Coraline . Rocco pequenos leitores, 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o conceito de cor de pele empregado ao lápis de cor creme/rosa claro; - Diferenciar as tonalidades de pele que compõem a sociedade de forma geral, e aqueles que habitam o CMEI; - Identificar os próprios fenótipos de maneira positiva e aberta para o diálogo. 	Essa ação partiu da leitura do livro mencionada, em seguida, discutiu-se na roda de conversa o conceito “lápis cor de pele” comparando as diversas e diferentes cores de pele dos sujeitos presentes. Além desse exercício comparativo, perpassou-se pela contemplação da autoimagem das crianças em espelhos, retomando a discussão, desta vez com a presença de uma caixa de giz de cera que continha apenas tonalidades de pele, sugerindo às crianças que identificassem seu tom de pele. Em uma folha de papel 40 kg fora desenhado o contorno delas para serem preenchidos por elas com as características indicadas. Os desenhos foram posteriormente pendurados na instituição. Os lápis foram entregues para compor o cotidiano da instituição, para fazer parte de um cantinho de interesse destinado ao desenho e à pintura. Porém este espaço não foi implantado.
CÂMARA, A. C. O cabelo de Cora . Pallas, 2013.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os próprios fenótipos de maneira positiva - Questionar a relação da criança presente no livro e seu cabelo crespo, para além da personagem - Determinar uma relação positiva com o autocuidado e o cuidado dos outros diante das relações estabelecidas com os cabelos e duas diferentes texturas, cores e comprimento 	Também regida pelo início da leitura do livro indicado, foi apresentada a relação que a personagem tinha com seus cabelos crespos, diante de seus amigos e familiares. Em meio à discussão sobre diferentes texturas, cores e comprimento de cabelo, as crianças foram convidadas a inaugurar o cantinho da beleza que era composto por diferentes elementos. Para além de secadores de brinquedos, tesouras e pentes de dente fino, foram incorporados elementos como o pente garfo, turbantes e cremes de cabelo. Acompanhando o cantinho e a leitura de Câmara (2013), também fora mostrado para as crianças, apreciando as diversas e diferentes imagens do livro de Lody (2004).
GAIVOTA, G. Chico Juba . Mazza Edições, 2011.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a potencialidade criativa e imaginativa de si mesmos; - Identificar o lugar ocupado pelo protagonista de maneira positiva; - Identificar o personagem masculino e relacionar o comprimento de seu cabelo e textura de maneira positiva e valorativa mediante as diferenças. 	Essa ação revela quanto a tecnologia pode vir a auxiliar os mediadores, contadores de história dentro das salas de referência. O livro em questão não fora adquirido como todos os outros, entretanto seu texto disponível em vídeo foi recontado para as crianças com o auxílio de personagens feitas em cartolina colorida. A ideia seria em seguida elaborar um festival de bolhas, porém tal contação foi feita apenas de maneira apreciativa pelas crianças, rendendo também questionamentos sobre o personagem principal.

Quadro - Resumo das ações desenvolvidas na pesquisa

(continuação)

Obras	Objetivos específicos	Ações
<p>BARBOSA, R. A. Contos africanos para crianças brasileiras. Ilustrações Maurício Veneza, 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar a tradição oral; - Determinar a relação entre a tradição oral e seu caráter geracional; - Identificar os diferentes significados atribuídos a um acontecimento de acordo com as diferentes culturas que o perpetua. 	<p>Quem já se perguntou por que o jabuti tem seu casco todo partido? As crianças do CMEI tinham uma brincadeira preferida, que consistia em mudar de lugar pulando ao ouvirem as palavras jabuti e jacaré. Aproveitando essa relação, questionou-se a aparência do jabuti. Em meio a materiais não convencionais, como prendedores de roupa e papel picado, contou-se um dos contos presentes no livro citado em meio a uma roda de conversa com as crianças. Alerta-se para o fato de que o planejamento dessa ação continha a descoberta do continente africano em meio a um globo terrestre, maneira mais adequada de apresentar às crianças pequenas elementos geográficos de localização. Entretanto, o uso desse não pode ser feito, cabendo apenas a discussão da composição do continente por meio de mapas planos. O uso desses recursos foi necessário para se discutir o poder da tradição oral que para além de gerações perpetua localizações.</p>
<p>ISADORA, R. A princesa e a ervilha. Trad. Thaisa Burani. 2. ed., São Paulo: Farol Literário, 2016.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra; - Identificar o lugar ocupado pela protagonista de maneira positiva; - Relacionar a si com a personagem principal; - Discutir sobre as diferenças culturais, nas vestes e outros detalhes presentes na obra; - Identificar diferentes tipos de coroas em diferentes culturas, seus significados e relações. 	<p>O primeiro desafio pensado seria desmistificar um conto clássico incorporando elementos de algumas culturas africanas como a obra propõe. Entretanto, o desafio que as crianças apresentavam era saber o que seria então uma ervilha, já que não conheciam a história contada. Fazendo-se então necessária a apresentação de outros recursos posteriores à leitura/contação. Imagine uma coroa! Certamente não há apenas um tipo desta. Foram apresentadas às crianças imagens de diferentes reis e rainhas, de diferentes épocas, bem como outros personagens que também carregavam consigo coroas, como a coroa de louros, a coroa de espinhos e coroas de alguns orixás. Em seguida, pediu-se que escolhessem as que mais se identificavam, ou se nenhuma delas os contemplava criassem com elementos próprios. E assim o fizeram em desenhos de si mesmos coroados.</p>
<p>Freeman, M. Princesa Arabela, mimada que só ela. Ática Editora, 2008.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra; - Identificar o lugar ocupado pela protagonista de maneira positiva; - Relacionar a si, do mesmo modo, com a personagem principal. 	<p>Essa obra, feita por meio de uma leitura apreciativa serviu para reafirmar a posição da personagem principal como princesa, em seu protagonismo negro. Diferentes conversas foram estabelecidas diante da leitura, desde qual o presente que gostaria de ganhar em seu aniversário, perplexidade porque a princesinha tinha tudo que a imaginação alcançava, até a personalidade da personagem e as semelhanças com as crianças.</p>

Quadro - Resumo das ações desenvolvidas na pesquisa

(continuação)

Obras	Objetivos específicos	Ações
<p>Kiriku e a feiticeira. Kirikou et la Sorcière. Direção Michel Ocelot. Animação, 71min, DVD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra; - Identificar e adotar diferentes referenciais positivos de culturas plurais, em duas diferentes características que abarcam também relações consigo mesmo; - Assinalar a relação geracional estabelecida na animação; - Relacionar a si com o personagem principal, em suas potencialidades que ultrapassam seu tamanho físico. 	<p>A exibição desse filme foi feita regada a pipoca e um ambiente confortável para as crianças, sendo ele de longa duração, esperou-se que as crianças estivessem livres para continuar ou não ao ver a animação de acordo com seu interesse e conforto.</p>
<p>MARINHO, J. O príncipe da Beira. Mazza Edições, 2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra; - Identificar diferentes formas de viver a infância em diferentes culturas com aproximações e afastamentos; - Estabelecer consigo o significado de infância de acordo com as próprias vivências. 	<p>Essa ação em questão, não estava prevista no planejamento das ações, entretanto se fez necessário diante da ausência de referências sobre diferentes infâncias. Nessa leitura também se pode abordar a figura masculina como príncipe e personagem principal. Após essa leitura, fora entregue as crianças para apreciação e discussão imagens de diferentes crianças de diversos países, em suas ações cotidianas, onde se aproximavam e distanciavam na mesma medida de seus cotidianos vivenciados em Maceió e na comunidade do Pontal da Barra.</p>
<p>RUBEM FILHO. Pretinha de neve e os sete gigantes. Paulinas Editora, 2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra; - Identificar o protagonismo negro dos personagens ocupando papéis de reis e rainhas; - Comparar, de modo espontâneo, a história que deu origem a essa, e as especificidades que cada uma carrega em suas relações culturais e estéticas. 	<p>A relação entre reis, rainhas, príncipes e princesas, protagonizados por personagens negros fora uma demanda que surgiu no desenvolvimento das ações. Buscando então versões clássicas, como Isadora (2011) apresenta, que continham em si novos referenciais culturais e estéticos. Essa contação ocorreu também com o auxílio de personagens feitos em cartolina colorida e outros recursos, como pote de barro e uma cesta de palha.</p>

Quadro - Resumo das ações desenvolvidas na pesquisa

(continuação)

Obras	Objetivos específicos	Ações
<p>Rapunzel africana: a princesa egípcia. Produção e criação da pesquisadora, mediada pela educadora Vângri.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra; - Concluir que o Egito está localizado ao norte do continente africano, e que por sua vez possuía uma grande população negra, dentre eles grandes Faraós; - Apreender elementos da cultura egípcia; - Identificar as características culturais e estéticas diferentes, presentes no livro e seu protagonismo negro; - Comparar, espontaneamente, a história que deu origem a esta, e as especificidades que cada uma carrega em suas relações culturais e estéticas. 	<p>Essa obra é fruto de um diálogo entre pesquisadora e educadora, mediante questionamentos e releitura da obra Rapunzel, bastante conhecida pelas crianças, por seus longos e lisos cabelos loiros. Essa nova versão contém fragmentos da cultura egípcia em uma adaptação infantil da história, diante da Deusa Isis, faraós, tranças nagô e pés de acácias há uma princesa curiosa e corajosa. Uma leitura apreciativa que rendeu discussões e comparações entre as histórias.</p>
<p>Os cabelos dourados de Ayo. Produção e criação da pesquisadora, mediada pela educadora Ana Maria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e apreciar o papel de príncipe/princesa vivenciado e protagonizado pela criança negra - Identificar as características culturais e estéticas diferentes, presentes no livro e seu protagonismo negro - Comparar, espontaneamente, a história que deu origem a essa, e as especificidades que cada uma carrega em suas relações culturais e estéticas 	<p>Bem como a obra anterior, essa surgiu com o intuito de abarcar uma nova versão para a conhecida e apreciada pelas crianças do CMEI, a história cachinhos dourados. Nessa a personagem Ayo, que em Iorubá significa grande alegria, não tem cabelos cacheados e sim um grande cabelo crespo, recebendo carinhos de sua mãe a cada penteado que faz nos cabelos da menina. Esta também se perde na floresta, mas encontra uma casinha na árvore onde moram avô, mãe e neto gatos mesclados (preto e marrom). Uma leitura e contação também apreciativa que necessitou de outros recursos visuais para além do livro ilustrado e que também rendeu muitas discussões e comparações.</p>
<p>AUGUSTONI, P. O colecionador de pedras. Ilustrações André Neves. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar relações de afetividade nas subjetividades humanas - Explorar essas relações afetivas mediante o encontro ao protagonismo negro na história 	<p>O afeto caracterizou o protagonismo nesse livro, as relações entre os sujeitos mediante realidades contextualizadas. Para então extrapolar as páginas, organizou-se uma caça a pedras nos arredores do CMEI com as crianças, procurando a pedrinha ideal para se fazer um presente. A ideia inicial consistia na elaboração de um amigo secreto entre as próprias crianças, porém durante as conversas sobre a ação, as crianças solicitaram levar as pedrinhas para a casa, para se possível presentear pessoas próximas a elas.</p>

Quadro - Resumo das ações desenvolvidas na pesquisa

(conclusão)

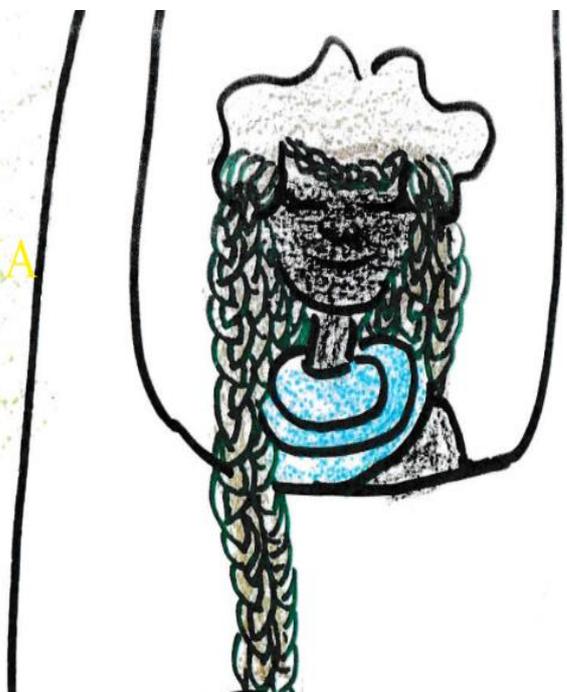
Obras	Objetivos específicos	Ações
A origem do tambor, conto guineense.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o país Guiné-Bissau diante da composição do continente africano, em suas especificidades - Concluir que o continente africano foi palco da primeira civilização humana que se há registro, com suas histórias e culturas que atravessaram gerações e nações - Apreciar a tradição oral na perpetuação de significados e sentidos - Pontuar heranças culturais, neste caso a musicalidade, de diferentes povos e culturas africanas - Corporificar os diferentes ritmos por meio de expressões próprias - Vivenciar culturalmente alguns ritmos próprios do Maracatu 	Essa contação de história de origem guineense, transportou seus leitores de ouvido para seu mundo imaginativo e poderoso, onde o primeiro tambor ecoava os sons dos corações e sentimentos dos homens. Contação guiada pelos sons de diferentes tambores e instrumentos – tendo a alfaia seu destaque, posteriormente apresentados às crianças através de alguns integrantes do grupo AfroCaeté de Maracatu do estado de Alagoas convidados a contribuir com a pesquisa e com o CMEI. Essa vivência demonstrou também o impacto na experimentação da musicalidade, e quanto a implementação da música nas instituições de educação faz falta e necessita ser efetivada. Foi espaço, decerto, para o protagonismo desses instrumentos, levantando e debatendo suas origens, sentimentos, onde são tocados diante de crianças e contemplações.
JUNQUEIRA, S. A menina e o tambor. Ilustrações Mariângela Haddad, 4ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o lugar ocupado pela protagonista de maneira positiva - Relacionar musicalidade e afetividade - Dominar as ações mediante exercício de sua autonomia em meio a execução da ação 	Mais um livro que contempla uma protagonista negra, criança que busca espalhar afetividade. Uma obra com apenas hipertexto, possibilita as crianças compreender o caminho que a protagonista percorre para levar afetividade, usando como ferramenta seu tambor. Transpassando a leitura, as crianças puderam confeccionar um tambor próprio, de materiais recicláveis. Em um processo demorado as crianças puderam em etapas construir os próprios tambores e correlacioná-los com as histórias ouvidas.
Entrega das bonecas e bonecos negros.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a si e aos outros por meio dos fenótipos nas bonecas e nos bonecos de maneira positiva - Estabelecer relações afetivas consigo e com os bonecos e bonecas escolhidos, e também com seus pares 	Essa ação só foi possível mediante a doação de 120 bonecas e bonecos de pano em sua maioria negros distribuídos pela Organização não Governamental (ONG) Bonequeiras sem Fronteiras, que doa bonecas e bonecos de pano para todo o Brasil. Cada criança obteve a oportunidade de escolher e levar para casa uma boneca ou boneco com que mais se identificasse, havendo ainda a distribuição de cinco bonecas(os) para cada sala de referência, nos cantinhos de interesse das bonecas e bonecos, tendo o acesso cotidiano das crianças que frequentam os espaços. Encontrar suas características semelhantes em seus brinquedos sempre foi um desafio para as crianças negras, entretanto essa ação revelou quão potencializador é esse instrumento para a valorização da diferente e o fortalecimento da autoestima das crianças.

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE B – RAPUNZEL AFRICANA: A PRINCESA EGÍPCIA

RAPUNZEL AFRICANA A PRINCESA EGÍPCIA

Autora e Ilustradora: Isanês Torres
Coautora: Juraci da Silva

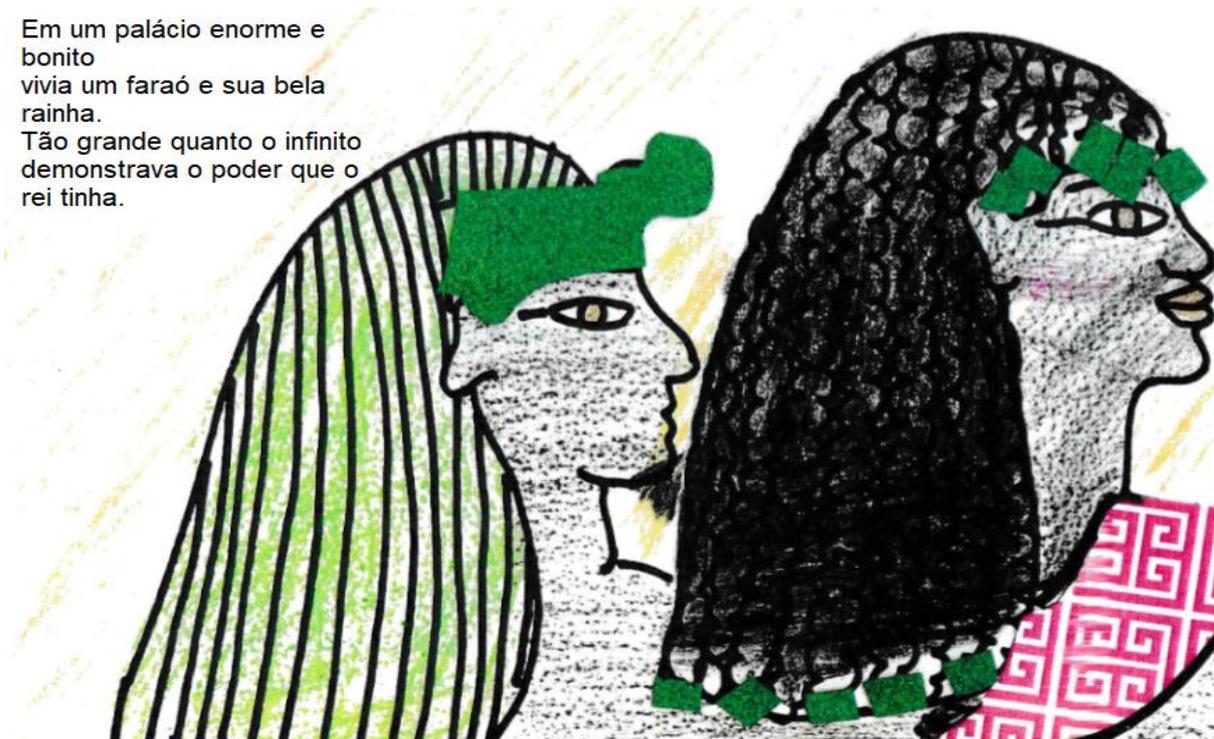


Obra produzida durante a pesquisa de mestrado de Isanês da Silva Cajé Torres pertencente ao grupo de pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esta pesquisa abarca a diferença e a complexidade na composição de sujeitos, apoiada na perspectiva pós-estruturalista em uma educação Intercultural lista multiculturalmente comprometida. O suporte financeiro da mesma é fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), que viabilizou a concretude desta pesquisa. Agradecemos também às crianças e as educadoras participantes desta pesquisa que certamente também participaram desta produção.

TORRES, ISANÉS (Org.)

Rapunzel africana: a princesa egípcia/
TORRES; SILVA. Ilustrações: Isanês
Torres. Alagoas: produção própria, 2018.

Em um palácio enorme e bonito
vivia um faraó e sua bela rainha.
Tão grande quanto o infinito
demonstrava o poder que o rei tinha.



Seis filhas ele teve,
mas feliz só seria se um menino
nascesse.
No dia do nascimento de seu oitavo
neném
outra menininha veio a ter, porém!
Com raiva de Ísis, a deusa da fertilidade,
o rei propôs uma troca,
uma troca terrível de verdade.



Ele pediu que escolhesse uma de suas filhas,
e no lugar um menino deixasse.
Mas o faraó não sabia das armadilhas que cairia,
se em Ísis confiasse.
A mais nova ela escolheu, aquela que com o dom da música nasceu.
E deixou com o faraó um menino bem pequenino que nunca creceu.
O menino seria pequeno eternamente
e a menina, da vida do faraó, sumiria para todo o sempre.

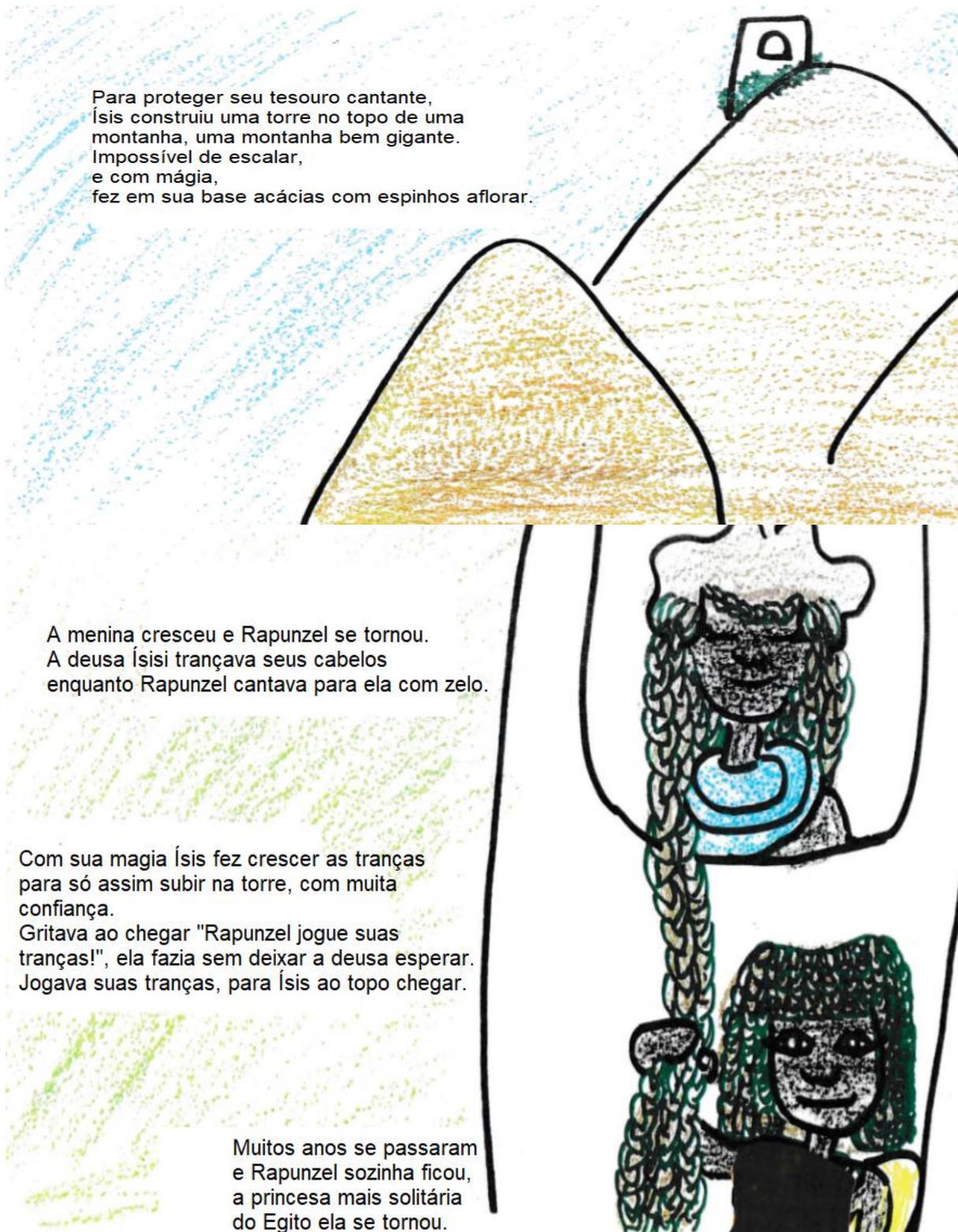


Para proteger seu tesouro cantante,
Ísis construiu uma torre no topo de uma
montanha, uma montanha bem gigante.
Impossível de escalar,
e com mágia,
fez em sua base acácias com espinhos aflorar.

A menina cresceu e Rapunzel se tornou.
A deusa Ísisi trançava seus cabelos
enquanto Rapunzel cantava para ela com zelo.

Com sua magia Ísis fez crescer as tranças
para só assim subir na torre, com muita
confiança.
Gritava ao chegar "Rapunzel jogue suas
tranças!", ela fazia sem deixar a deusa esperar.
Jogava suas tranças, para Ísis ao topo chegar.

Muitos anos se passaram
e Rapunzel sozinha ficou,
a princesa mais solitária
do Egito ela se tornou.



Mas um dia, um príncipe curioso resolveu as montanhas desbravar, as montanhas que depois do deserto oriental estavam a morar. Em sua caminhada desbravadora, ouviu uma voz ao longe, uma voz realmente encantadora.

Tentou com essa voz conversar, mas Rapunzel com medo não quis escutar. Com coragem e curiosidade, a princesa finalmente ouviu. Com insistência, em direção a Rapunzel o príncipe partiu. "Rapunzel, jogue suas tranças!", e para o príncipe, Rapunzel deu confiança.

O príncipe contou toda a beleza do continente: "São tantos lugares diferentes" A África é rica em diversidade, por isso ela não podia ficar presa, na verdade.

Viraram grandes amigos depressa e assim o príncipe convenceu a princesa a lhe fazer uma promessa. De conhecer o mundo lá fora e ela prometeu assim, na mesma hora. Rapunzel, com a ajuda do príncipe, decidiu uma escada construir para no outro dia fugir.



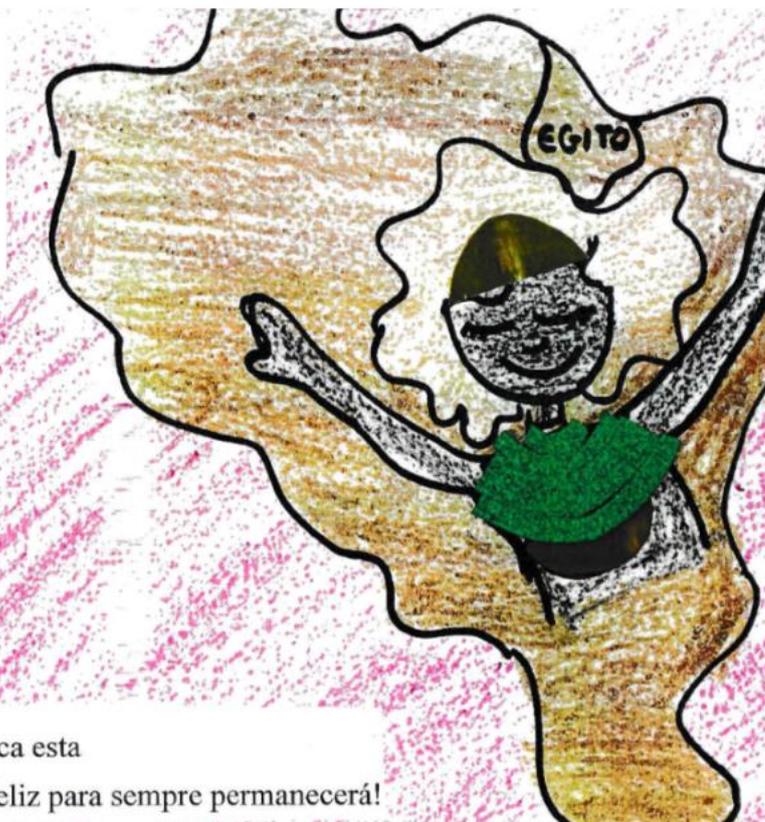
Mas, todo o plano Ísis ouviu. "Vou acabar com tudo isso!", ela decidiu. As tranças de Rapunzel ela cortou e pelo príncipe a deusa esperou.

Ao subir na torre mais alta das montanhas do oriente, no lugar de Rapunzel a deusa Ísis o esperava com uma raiva incandescente. O príncipe logo se surpreendeu e a deusa furiosa o atirou em direção às acácias. Porém, para a alegria de Rapunzel ele sobreviveu!

Os espinhos das acácias deixaram o príncipe cego, mas Rapunzel então decidiu brincar com Ísis e seu ego. Seu amigo, Rapunzel queria salvar, por isso com muita coragem quis com Ísis negociar. Disse a deusa Ísis que lhe entregaria o que tinha de mais precioso e a deusa pensou que teria seu canto maravilhoso. Mas, o que Rapunzel realmente tinha, era um coração bondoso.



Com a bondade dela vivendo no
coração da deusa,
Ísis passou a sorrir.
Deixou então, Rapunzel partir.
Também fez com que o príncipe
voltasse a enxergar
e nas acácias nunca mais tocar.



Egito na África esta
E Rapunzel feliz para sempre permanecerá!

APÊNDICE C – OS CABELOS DOURADOS DE AYO

OS CABELOS dourados DE AYO



Autora e Ilustradora: Isanês Torres
Coautora: Francisca Farias

Obra produzida durante a pesquisa de mestrado de Isanês da Silva Cajé Torres pertencente ao grupo de pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esta pesquisa abarca a diferença e a complexidade na composição de sujeitos, apoiada na perspectiva pós-estruturalista em uma educação intercultural lista multiculturalmente comprometida. O suporte financeiro da mesma é fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), que viabilizou a concretude desta pesquisa. Agradecemos também às crianças e as educadoras participantes desta pesquisa que certamente também participaram desta produção.

TORRES, Isanês (Org.)
Os cabelos dourados de Ayo/ **TORRES; FARIAS: Ilustrações:**
Isanês Torres - 1ª ed. - Alagoas, produção própria, 2018.

Era uma vez uma menina muito linda,
que a floresta perto da sua casa
não conhecia ainda.
Ela tinha pele negra como a noite.
e seus cabelo macios como algodão.
Usava tantos penteados



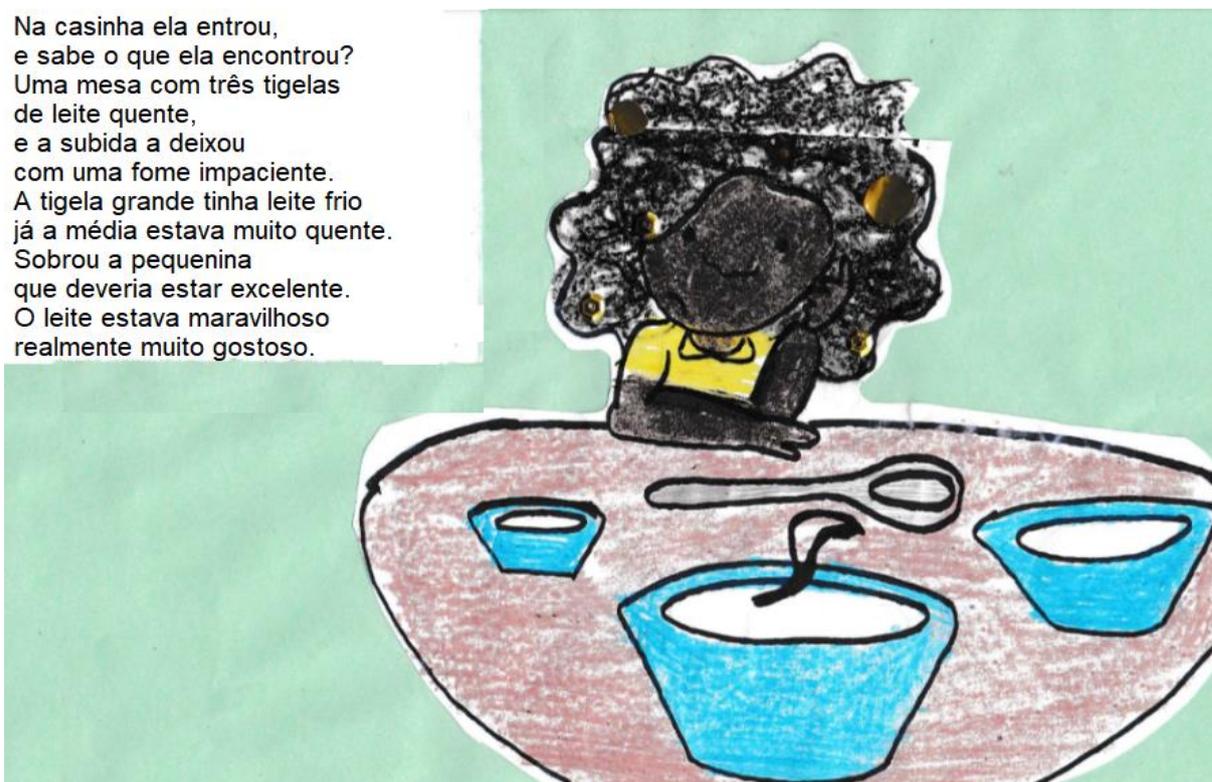
Sua mãe adorava adornar
seus cabelos com ouro
já que ela era o seu tesouro.
Todos falavam sobre os cabelos dourados
de Ayo, que de tanto que brilhava
até o sol ofuscava.
Usava tranças, birotos e turbantes,
mas o que mais gostava
era seu cabelo crespo solto
com um volume bem gigante.

Um dia decidiu a floresta conhecer
de manhã ela fugiu
e ninguém pode deter.
No meio do caminho encontrou
uma casinha muito diferente,
uma casinha em uma árvore
que a deixou curiosa e contente.



Resolveu assim,
as escadas subir
e não parava de sorrir.
No topo encontrou
uma casa com três portas
nunca viu nenhum assim.
Grande, média e pequena
"essa pequena deve ser pra mim".

Na casinha ela entrou,
e sabe o que ela encontrou?
Uma mesa com três tigelas
de leite quente,
e a subida a deixou
com uma fome impaciente.
A tigela grande tinha leite frio
já a média estava muito quente.
Sobrou a pequenina
que deveria estar excelente.
O leite estava maravilhoso
realmente muito gostoso.



Ela não se enganou,
 porém ainda mais cansada ficou.
 Encontrou três belas cadeiras
 e nelas quis sentar.
 A primeira grande e dura
 não era a sua altura.
 A segunda molenga e média
 era uma tragédia.
 Já a cadeira menor,
 era do seu tamanho e muito,
 muito melhor.
 Era tão confortável
 que Ayo resolveu pular.
 Parecia até estável,
 mas os pulos de Ayo
 fizeram a cadeirinha quebrar!



Cansada de tanta diversão
 resolveu dormir então.
 As escadas ela subiu,
 "vou procurar um quatinho",
 ela insistiu.
 Um belo quarto encontrou
 e com três camas ela se deparou.
 A grande e dura ela não quis.
 A média e mole que nem maria mole,
 não fazia ela feliz.
 Mas a pequenininha ela amou
 e um belo cochilo ela tirou.

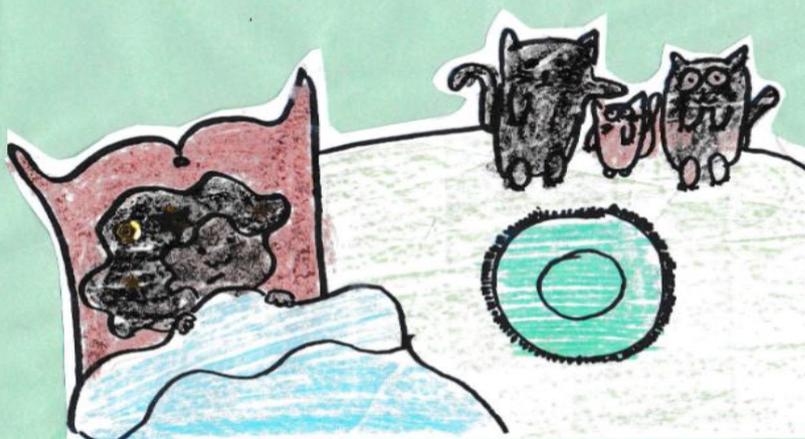


Lá na floresta ao caminhar,
 uma família pequena de gatos
 para casa resolveu voltar.
 Vovô, filha e neto
 perceberam algo diferente em seu trajeto.
 "Alguém por aqui andou!" o que terá passado?
 "Não deixamos nada assim, está tudo bagunçado!"

O gatinho menor triste chorou
 "O meu leite todo, alguém tomou!
 E minha cadeirinha alguém quebrou."
 A mamãe gata acalmou o pequenino
 "Vamos descobrir o que se passou,
 não chore menino."
 Seu vovô também falou:
 "Vamos encontrar quem por aqui
 andou!"



Os três, as escadas subiram.
 Encontraram Ayo, então
 sorriram,
 A mamãe logo afirmou:
 "Afinal na nossa casa nenhum
 ladrão entrou.
 Foi essa bela menina, que
 nos assustou!"
 A princesa Ayo acordou
 com a conversa dos gatos.
 Espantada com a surpresa
 pediu desculpas por seus
 atos.





Os novos amigos aceitaram as
desculpas
e a perdoaram.
Com Ayo a tarde inteira
brincaram.
O dia passou e
Ayo com segurança
pra casa voltou!