



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Sandra Regina Pires

Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si

Florianópolis

2020

Sandra Regina Pires

Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pires, Sandra Regina

Pertencimentos étnico-raciais na infância : o que dizem
as crianças negras sobre si / Sandra Regina Pires ;
orientadora, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a , 2020.
161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Identidade Negra. 4.
Pertencimento Étnico-Racial. 5. Educação Étnico-Racial. I. ,
Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Sandra Regina Pires

Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adilson De Angelo, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a. Ana Regina Ferreira de Barcelos, Dra.
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof^a. Bernadete Porto, Dra.
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Joana Célia dos Passos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Célia Regina Vendramini, Dra.

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2020.

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos de uma pesquisa é, certamente, mais um momento de reconhecê-la como um projeto tecido na coletividade, permeado de questionamentos, proposições, incentivos, acolhidas e afetos. Agradeço...

Às crianças, em especial às crianças negras com as quais convivi durante 20 anos de magistério, por se posicionarem e interrogarem práticas educativas e pedagógicas que pouco contemplam suas histórias. Instigada por elas e com elas, foi possível o desenvolvimento deste estudo, buscando contribuir com a defesa de suas infâncias.

Às crianças negras participantes da pesquisa, pelos muitos momentos onde brincamos, desenhamos, dançamos, passeamos, festejamos, celebramos e conversamos. Foram encontros repletos de narrativas potentes em defesa de seus direitos, entre eles, o de saber de si, o de conhecer e de contar suas histórias.

À minha família, por acolher meu retorno aos estudos, pela compreensão, pela ajuda e incentivo nos momentos de insegurança e ansiedade. Por comemorar comigo cada etapa vencida. Com vocês, reafirmo a importância da educação em nossas vidas.

À professora Jeruse Romão, pela oportunidade de aprender sobre relações raciais e sobre vivência nos muitos encontros em que suas narrativas e presença me inquietaram, inspiraram e colocaram em movimento profissional e pessoal buscando viver relações raciais mais justas e igualitárias. Obrigada por tanto.

Aos meus colegas docentes, com os quais trabalhei, e os da pós-graduação, pela luta diária em defesa da educação e de nossos direitos, em especial o de termos formação continuada de qualidade como contributo para melhorar nossas ações educativas e pedagógicas junto às crianças, forma de participação efetiva nos enfrentamentos das desigualdades sociais.

À equipe gestora e ao corpo docente, em especial às professoras e ao professor do Grupo VI, locus da pesquisa, e demais profissionais do Núcleo de Educação Infantil, pela acolhida e confiança. Vocês são exemplos de parceria na luta por uma educação antirracista.

À Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pelo concedimento da licença para aperfeiçoamento profissional, pela oferta do campo e dos dados para o desenvolvimento deste estudo, fazeres que revelam a valorização da formação continuada de suas/seus docentes, bem como, o constante movimento de autoavaliação da educação ofertada mediante a acolhida de pesquisas desenvolvidas em suas unidades educativas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, aos da Linha: Sujeitos, Processos Educativos e Docência, por acolherem o estudo e pelo processo formativo que mostrou a importância - pela presença ou evidenciando a ausência – das discussões sobre Educação Étnico-Racial em todas as disciplinas dos cursos de formação docente, sejam eles da graduação ou pós-graduação.

Aos Grupos de Estudos e Pesquisas ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação e GEPDiM: Grupo de Estudos e Didática e suas Multidimensões, pelas trocas de saberes e por oportunizar conhecer possibilidades reais de atuação no combate à discriminação racial e ao racismo em todos os contextos sociais que transitamos ou pertencemos.

À professora Jilvania Lima dos Santos Bazzo, orientadora deste estudo, pela escuta sensível, pelos encaminhamentos e por acreditar na relevância de sua elaboração.

Às docentes que compuseram a banca de qualificação, Ana Regina Ferreira de Barcelos, Joana Célia dos Passos e Juliete Schneider e ao professor Altino José Martins Filho pela leitura atenciosa e pelos apontamentos que ampliaram e qualificaram a pesquisa e agora também, compondo a banca de defesa, ao professor Adilson De Angelo e à professora Bernadete Porto, pelas contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Este processo formativo, profissional e humano, não seria o mesmo sem a força, a proteção e a condução que recebi e que dão sentido ao meu viver.

Recebam meu melhor abraço!

“A gente pode ser o que a gente quiser!”
(**DIOGO**, Diário de Campo, 24 de junho de 2019)

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o que as crianças negras dizem a respeito dos seus pertencimentos étnico-raciais, objetivando contribuir com a elaboração de conhecimentos e sentidos construídos ao estudarmos as infâncias negras contemporâneas, e assim fortalecer sua defesa. Aprender com meninas negras e meninos negros inseridos no Núcleo de Educação Infantil Municipal da Rede de Ensino de Florianópolis/SC, na pré-escola, ao observar e registrar suas diversificadas formas de expressão e comunicação durante suas interações e brincadeiras, reforça a relevância e a necessidade da revisão e atualização de estudos e conhecimentos que passam a ser elaborados não mais *sobre*, mas *com* as crianças negras. A construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de forma valorizativa e positivada é um direito garantido legalmente às crianças negras, amparado pela Lei Federal 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e pela Lei Federal 12.796/13, que definiu a Diversidade Étnico-Racial como um dos princípios da educação brasileira. Os processos de interação e socialização vividos e comunicados por elas corroboram o acompanhamento e avaliação de políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo desde a infância, bem como ajudam a compreender como a educação tem contribuído para essas conquistas, tornando realidade a educação étnico-racial desde a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Visando entender a constituição identitária e de pertencimento das crianças negras, embasamos nossos estudos com os contributos de pesquisadores e pesquisadoras das relações étnico-raciais, como por exemplo, Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Kabengele Munanga. Com subsídio metodológico da etnografia, sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, utilizamos para a realização desta pesquisa um estudo interpretativo, o qual levou em conta os dados coletados em diário de campo acerca de expressões verbais e não verbais das crianças negras, tais como: imagens dos desenhos elaborados durante as brincadeiras e/ou interações, narrativas e o compilado das análises dos documentos disponíveis na Unidade Educativa e do Projeto Político Pedagógico. Como resultado do estudo, apresentamos que os dizeres das crianças negras sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, expressam saberes identitários de matriz africana. A expectativa é que esta investigação contribua para expandir os estudos sobre os direitos das crianças negras e, no que reverbera o conjunto de ações, entre elas a formação inicial e continuada dos/as professores/as e o respaldo de instrumentos jurídico-normativos no aprimoramento de propostas pedagógicas para a infância, bem como mudanças significativas para a sociedade.

Palavras-chave: Educação. Crianças Negras. Identidade Negra. Pertencimento Étnico-Racial. Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT

The research is about what black children say about their ethnic-racial belongings, aiming to contribute to the development of knowledge and meanings constructed when studying contemporary black childhoods, and thus strengthening their defense. Learning from black girls and boys inserted in the Municipal Childhood Education Center of the Florianópolis/SC Education Network, in pre-school, by observing and registering their diverse forms of expression and communication during their interactions and games, reinforces the relevance and the need for revision and updating of studies and knowledge that are to be elaborated no longer on, but with black children. The construction of black identity and ethnic-racial belonging in a valuing and positive way is a legally guaranteed right for black children, supported by Federal Law 10.639/03, which made the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory, and by Federal Law 12.796/13, which defined Ethnic-Racial Diversity as one of the principles of Brazilian education. The processes of interaction and socialization experienced and communicated by them corroborate the monitoring and evaluation of public policies to combat discrimination and racism since childhood, as well as helping to understand how education has contributed to these achievements, making ethnic-racial from the first stage of basic education, Early Childhood Education. In order to understand the constitution of identity and belonging of black children, we base our studies with the contributions of researchers of ethnic-racial relations, such as Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Kabengele Munanga. With methodological support of ethnography, from the perspective of the historical-cultural perspective, we used an interpretative study to carry out this research, which took into account the data collected in a field diary about verbal and non-verbal expressions of black children, such as: images of the drawings made during the games and/or interactions, narratives and the compilation of the analysis of the documents available at the Educational Unit and the Political Pedagogical Project. As a result of the study, we present that the statements of black children about their ethnic-racial identities and belongings, express identity knowledge of African origin. The expectation is that this investigation will contribute to expand studies on the rights of black children and, in what reverberates the set of actions, among them the initial and continuing training of teachers and the support of legal-normative instruments in the improvement pedagogical proposals for childhood, as well as significant changes for society.

Keywords: Education. Black Children. Black Identity. Ethnic-Racial Belonging. Racial Ethnic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Africana	57
Figura 2 - Calendário bilíngue.....	57
Figura 3 - Retrato do Roque feito pelo Ricardo	118
Figura 4 - Retrato do Ricardo feito pelo Roque	118
Figura 5 - Desenho do Diogo	120
Figura 6 - Desenho da Lara	121
Figura 7- Desenho de Maria	122
Figura 8 - Desenho da Beatriz	123
Figura 9 - Desenho do DJ	125
Figura 10 - Desenho da Luiza	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções selecionadas e analisadas na CAPES - 2009 a 2018	30
Quadro 2 - Produções selecionadas e analisadas na Anped - 2009/2018	35
Quadro 3 - Produções selecionadas e analisadas no SciELO - 2009/2018	40
Quadro 4 - Caminhos, metas e ações para a ERER no NEIM, campo da pesquisa	46
Quadro 5 - Conhecendo as crianças do GVI: algumas importantes informações	58
Quadro 6 - Marcos Legais do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	74
Quadro 7 - Seminários de Diversidade Étnico-Racial Promovidos pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	77
Quadro 8 – Cursos de Formação Continuada Tematizando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) realizados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	78
Quadro 9 - Comparativo da hetero atribuição e auto-atribuição das crianças negras	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTERITAS - Grupo de Pesquisa Diferença, Arte e Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Educação

DAFAC – Departamento de Apoio a Formação e Atividades Complementares

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DGE – Diretoria de Gestão Escolar

ERER - Educação das Relações Étnico- Raciais

GFC - Gerência de Formação Continuada

GEPDiM - Grupo de Estudos em Didática e suas Multidimensões

GVI – Grupo VI

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NAP- Núcleos da Ação Pedagógica

NEIM - Núcleo de Educação Infantil Municipal

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RMEF - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SIG - Sistema de Informações Gerenciais

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUPED - Sujeitos, Processos e Docência

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre Esclarecido

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UPE - Universidade do Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	15
2. OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E SUAS PARTICULARIDADES	23
2.1 A TESSITURA DO PROCESSO INVESTIGATIVO: A PESQUISA EM FOCO	23
2.1.1 Mapeamento das produções acadêmicas: a construção do conhecimento de modo coletivo	29
2.2 DIZERES <i>COM</i> OU <i>SOBRE</i> AS CRIANÇAS NEGRAS: O CAMPO, A CHEGADA E O ENCONTRO NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	43
2.2.1 O NEIM e a Educação das Relações Étnico-Raciais	43
2.2.2 O NEIM, campo específico da pesquisa e os grupos de atendimento	48
2.2.3 Conhecendo o Grupo VI, lócus da pesquisa com as crianças.....	54
2.3 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: O QUE NOS FALAM ACERCA DO TRATO PEDAGÓGICO COM A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?	60
3. BREVES REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	80
3.1 OS ASPECTOS CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	80
3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA RELAÇÃO COM A SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	90
3.3 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS NEGRAS E SEUS POSICIONAMENTOS.....	104
4. O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS NEGRAS A RESPEITO DE SUAS IDENTIDADES E SEUS PERTENCIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS: “A GENTE PODE SER O QUE A GENTE QUISER!”	115
4.1 BRINCADEIRAS PARA SABER DE SI: OS SABERES IDENTITÁRIOS.....	115
4.2 BRINCADEIRAS PARA MARCAR PRESENÇA: OS SABERES POLÍTICOS	127
4.3 BRINCADEIRAS PARA DIZER DE SI: OS SABERES ESTÉTICO-CORPÓREOS...	133
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140

REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	153
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TALE ...	155
APÊNDICE C – TEXTO ORIENTADOR PARA AS FAMÍLIAS.....	157
ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	158

1. INTRODUÇÃO: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A docência na Educação Infantil, entre outras especificidades, permite o encontro diário com muitas crianças e suas diversas formas de ser e viver. Ao estar com elas, compreendendo-as como foco dos planejamentos pelos quais sou responsável, passei a ter mais atenção ao que as crianças negras falavam de si durante as brincadeiras, relações e socializações vividas com outras crianças e com os adultos. Nestes momentos, sorrisos, olhares, gestos, falas, brincadeiras, desenhos, pinturas, escolhas, recusas, silêncios, compreendidos como formas de comunicação e expressão, anunciavam cotidianamente suas maneiras de fazer leitura das relações sociais vividas.

A partir das observações feitas especificamente das crianças negras, constatei que as histórias, as músicas, as imagens, as modelagens, as pinturas, os brinquedos, as fantasias, as pesquisas, entre tantos outros materiais e temas escolhidos para compor as propostas educativas e pedagógicas planejadas, ainda, pouco evidenciavam a diversidade étnico-racial como princípio educativo¹. Mesmo compreendendo que cada criança é única e carrega consigo suas singulares histórias de vida, minha² docência precisava ser mais justa e democrática, indo ao encontro do que Freire (2011) propõe como sendo uma das tarefas das/dos docentes para a autonomia do ser do educando, ou seja, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2011,p.28).

Para Freire, o processo educativo democrático exige respeito aos saberes dos educandos para que, em diálogo com os conhecimentos historicamente e culturalmente elaborados, possa ser possível pensar e discutir a realidade concreta e caminhos para a atuação política de todos os sujeitos nos contextos socioculturais, tendo por base a curiosidade epistemológica. Para que o conhecimento possa ser elaborado com criticidade, é necessária a rejeição de qualquer forma de discriminação, pois, “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2011, p.37).

¹A Lei Federal nº 12.796 de 04 de abril de 2013, altera o Art. 3 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a consideração com a diversidade étnico-racial como um dos seus princípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

²Início a escrita em primeira pessoa do singular para evidenciar o que me levou a desenvolver este estudo. Contudo, após esta explanação, passo a escrevê-la considerando as muitas vozes que a compõe, por compreender esta pesquisa como um ato coletivo.

Com esta compreensão de docência, tinha, então, um trajeto a ser percorrido que, do meu ponto de vista, não poderia acontecer fora do compromisso sociopolítico com a educação de todas as crianças e tendo formação continuada. Interessava-me saber mais a respeito do que discute Gomes (2001, p.83), “[...] o tratamento que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana” como quesito essencial para pensar a articulação entre educação, cidadania, etnia e raça. Questionava-me como a questão racial deveria ser tratada na prática pedagógica “[...] em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2011, p.15).

Durante as significativas formações que participei sobre educação e relações étnico-raciais, as reflexões pontuavam principalmente a necessidade de os/as professores/as contemplarem em seus planejamentos a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o amparo legal para o reconhecimento e efetivação da diversidade como princípio educativo. Sem desconsiderar que pensar formação das/dos docentes implica necessariamente pensar a educação ofertada às crianças, percebi que faltava uma lacuna a ser preenchida nesse processo, era preciso auscultar³ as crianças, saber mais com elas a respeito de si, de suas identidades e seus pertencimentos étnico-raciais.

Ao buscar compreender o que as crianças negras diziam sobre si, ampliaria as possibilidades de planejar e aprofundar assuntos que para elas são inquietantes e que precisam ser compreendidos e, também, questões que lhes trazem satisfação de evidenciar. As/os docentes são responsáveis por incluir e aprofundar em seus planejamentos, assuntos que são de interesse e de direito de as crianças saberem, entre eles, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Entendia que, além de ser direito das crianças negras terem as suas histórias, suas culturas contempladas nos planejamentos das/dos docentes, tais conhecimentos precisavam ser compreendidos como sendo obrigatórios no conjunto de saberes selecionados para serem trabalhados com todas as crianças.

A elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa fazem parte deste processo de pensar as instituições de Educação Infantil, os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos no seu interior e como estes afetam as vidas das crianças, em especial, das crianças negras. Nesse sentido, desejava saber: o que as expressões verbais e não verbais das crianças negras, manifestadas em suas brincadeiras, relações e socializações, comunicam sobre suas

³O que estou nomeando por ausculta é embasado na literatura (ROCHA, 2010), entendida, nesta pesquisa, como possibilidade ampliada de percepção e recepção das comunicações feitas pelas crianças. Entendo que as comunicações das crianças podem ser feitas com expressões verbais (oralmente) e com expressões não verbais (corporais, gestuais, faciais e emocionais).

identidades e pertencimentos étnico-raciais? Suas narrativas evidenciam saberes de matriz africana elaborados na relação com seu corpo e com os conhecimentos culturais de seu grupo de pertença?

Com a ausculta das crianças negras, busquei completar a tríade composta pelos dispositivos jurídicos-normativos, pela função social da educação escolar e pelos dizeres das crianças negras sobre sua identidade e pertencimento étnico-raciais, para melhor compreender se, de fato, as crianças negras têm acesso pela educação escolar aos conhecimentos identitários tão importantes para suas socializações, aprendizagens e desenvolvimentos. O alinhamento destes três aspectos é fundamental para que, pela educação escolar, a sociedade seja (re)educada a proteger todas as infâncias, em específico a que historicamente tem sofrido com muitos impeditivos jurídicos e educacionais para ser vivida em sua integralidade.

As dizeres das crianças negras devem ser compreendidos como fontes de saberes que contribuem para o planejamento de estudos formativos das/os professoras/professores e para a formulação de legislações específicas que garantam esse processo. Seus dizeres também constituem referencial para autoavaliação, especificamente na Educação Infantil, da sua função sociopolítica e pedagógica como demarcado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: **Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais**; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; **promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construindo 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** (BRASIL, 2010, p.17, grifos nossos).

Com o desenvolvimento deste estudo, objetivou-se investigar a constituição da identidade racial positivada pelas crianças negras; descrever a importância da educação escolar para que as crianças negras tenham acesso aos conhecimentos de matriz africana e constatar que, ao saberem da história e cultura de seu grupo de pertença e de si, as crianças negras podem participar da (re)educação de outras crianças e adultos ao se posicionarem frente as relações raciais que tentam inferiorizá-las e silenciá-las. A identificação e o

pertencimento étnico-racial⁴ compõem o conjunto de saberes que as crianças negras elaboram para saber de si e podem ser compreendidos como posicionamentos tecidos na relação com seu corpo e com as matrizes culturais de seu grupo étnico-racial para se identificarem racialmente.

Os conhecimentos elaborados com o desenvolvimento desta pesquisa que metodologicamente se identificou como estudo interpretativo, foram construídos com a observação e ausculta das crianças negras sobre o que dizem de si, de suas identidades e pertencimentos étnico-raciais ao estarem nos espaços educativos de um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)⁵, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na pré-escola. Realizou-se com o aporte teórico de pesquisadores que dialogam com as temáticas que perpassam as reflexões propostas, quais sejam: as contribuições da teoria histórico-cultural para interpretar e conhecer a socialização, aprendizagem e desenvolvimento humano e os estudos que adensam as reflexões sobre as relações raciais.

A implementação da Lei Federal 10.639/03⁶, conquista do Movimento Negro⁷, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, públicas e particulares. Passados dezessete anos da aprovação da referida lei, reconhecendo avanços, a luta para seu cumprimento continua sendo diária. Muitos/as professores/as e gestores educacionais, independente de seus pertencimentos étnico-raciais, ainda precisam aprender que o cumprimento da lei não é uma escolha, é dever de todos e direito conquistado pelo povo negro deste país. Gomes (2001, p.91), diz que “[...] ser negro no Brasil, é mais que um dado biológico. É uma construção histórica e política”. As/os docentes, pertencentes a todos os grupos étnicos, são importantes agentes para que a história e a cultura negra façam parte dos currículos escolares e que as crianças negras sejam diariamente acolhidas, respeitadas, valorizadas, educadas e cuidadas nas instituições de Educação Infantil.

A história da população negra foi e continua sendo marcada por lutas, enfrentamentos, resistências e importantes conquistas de direitos. De acordo com Passos (2012a, p.111), “o

⁴No Capítulo 2, seção 3.3, ‘A Constituição Identitária e o Pertencimento Étnico-Racial na Infância: as crianças negras e seus posicionamentos’ adensaremos as reflexões sobre identidade e pertencimento étnico-racial.

⁵ As instituições públicas de Florianópolis que ofertam creche e pré-escola são, de acordo com o Decreto nº 18.494, de 11 de abril de 2018, denominadas de Núcleo de Educação Infantil Municipal – NEIM.

⁶A Lei Federal 10639/03 torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

⁷Gomes (2017, p.23) entende o Movimento Negro como sendo “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno da sociedade”.

enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais pelos movimentos negros ao longo da história brasileira foi, sem dúvida, elemento propulsor que possibilitou, nos últimos anos, a inserção das questões raciais na educação brasileira”. Os brasileiros não negros⁸ precisam auscultar o que os cidadãos negros deste país estão e continuarão ensinando sobre sua importante participação na construção da sociedade brasileira. É direito que a História da Cultura Africana e Afro-Brasileira seja contada como constituinte da História do Brasil, rompendo com as tentativas históricas de distorções de narrativas e de silenciamentos. É necessário e urgente reconhecer e acolher que nos constituímos, negros (pretos e pardos), brancos, indígenas e asiáticos como sujeitos e como nação nas e a partir das relações interraciais e culturais que estabelecemos.

Reconhecendo e valorizando as conquistas do Movimento Negro, entre elas a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, reitero que considero importante realizar esta pesquisa com a efetiva participação das crianças negras, por compreendê-las como cidadãs de direitos e partícipes da (re)educação das relações raciais.

Como professora autodeclarada branca, brasileira, natural de Florianópolis, Santa Catarina, estou aprendendo com as crianças, em especial as crianças negras, a (re)pensar como a educação atua para a compreensão e enfrentamento das mazelas vividas na contemporaneidade, entre elas, o racismo institucional e estrutural⁹. Ser professora de uma rede pública de educação exige compromisso e reconhecimento de que a ação docente, ancorada teoricamente no seu conjunto de documentos legais e orientadores, municipais e nacionais, deve estar atenta ao que estes versam sobre a diversidade étnico-racial como princípio educativo, num constante processo reflexivo da prática pedagógica. Do coletivo de documentos orientadores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, destaco a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)¹⁰ e dos nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

⁸Esta terminologia é utilizada por pesquisadores da temática, como Dias (2005, p.49 - grifo nosso), por exemplo, "Esses estudos [...] já conseguiram identificar alguns aspectos envolvidos nessa intrincada socialização entre **negros e não-negros**."

⁹Adensaremos as discussões sobre Racismo Institucional e Racismo Estrutural no Capítulo 2, seção 3.3, 'A Constituição Identitária e o Pertencimento Étnico-Racial na Infância: as crianças negras e seus posicionamentos.'

¹⁰Será analisado no Capítulo 1, seção 2.3, Documentos Orientadores da Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis: o que nos falam acerca do trato pedagógico com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?

e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (2004)¹¹, pelo adensamento e detalhamento que apresentam das discussões propostas pela Lei 10.639/03.

As atribuições da docência na Educação Infantil, entre elas, planejar, observar, registrar e avaliar as propostas educativas e pedagógicas para acompanhar as crianças em seus processos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem são importantes para “atuar, sobretudo, como defensores de condições de igualdade, garantindo que os currículos escolares expressem conhecimentos sobre todos os segmentos que fazem parte da escola, da comunidade e da sociedade” (ROMÃO, 2001, p.165).

Estou, durante o processo de formação humana e profissional, reafirmando meu posicionamento contrário à discriminação racial e ao racismo, aprendendo e ampliando estratégias de enfrentamento e combate, nos lugares onde transito ou pertença. Encontro-me em processo de (re)aprendizagem, compreendo que a “construção da identidade branca antirracista é uma tarefa a ser realizada no dia a dia, uma tarefa árdua” e que, “enquanto o racismo persistir, ser branco é vantagem racial em relação ao negro” (CARDOSO, 2017, p. 48). Diante do dito, (re)aprender sobre relações étnico-raciais se justifica pela defesa e compreensão de que as crianças possuem o direito de serem cuidadas e educadas, todas!

As reflexões até o momento postas, feitas a partir da minha docência, estão vinculadas e defendem a continuidade e alargamento do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde a sua primeira etapa, a Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada, e a manutenção e ampliação de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), propositor do estudo. Justifico este posicionamento ao reconhecer os caminhos traçados pela Rede de Ensino Municipal de Florianópolis, propondo, entre outras ações, a oferta de formação continuada, a realização anualmente de um Seminário de Diversidade Étnico-Racial. No PPGE/UFSC, pela atuação, na linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), do grupo de pesquisa Diferença, Arte e Educação (ALTERITAS)¹², que desenvolve pesquisa e extensão, fomentando intensos e significativos diálogos sobre equidade racial e de gênero, valorizando neste movimento, o protagonismo dos

¹¹Documento fundamenta a concepção de ERER discutida no Capítulo 2, seção 3.2, Educação das Relações Étnico-Raciais: suas implicações para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

¹²O ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação, é um grupo de pesquisa e extensão, localizado no Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina. O grupo foi criado pela professora Ida Mara Freire, em 1996, e desenvolve pesquisas e extensão com vistas a valorizar as diferenças e o protagonismo dos movimentos sociais pela equidade racial e de gênero, tendo como princípio o diálogo na pluralidade. Seus projetos atualmente articulam pesquisas em ações afirmativas, gênero e relações raciais. Disponível em: <<http://alteritas.paginas.ufsc.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26 agosto 2019.

movimentos sociais. Diante do exposto, auscultar, publicizar e defender o que as crianças negras estão nos dizendo sobre o tratamento da diversidade tem sido compreendido como mais uma forma coletiva de enfrentamento e estratégia de luta pela continuidade de relações sociais mais democráticas.

Para apresentação e leitura desta pesquisa, informamos que sua estrutura foi organizada em três capítulos, juntamente com a Introdução e as Considerações Finais; os Apêndices e Anexos.

No primeiro capítulo – *“Os percursos metodológicos e suas particularidades”*, são apresentados os caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo foi dividido em três seções: a primeira explica a metodologia adotada e a relevância do mapeamento das produções acadêmicas que versam sobre a temática do estudo para adensá-lo; a segunda apresenta as especificidades do campo, os grupos de atendimento, o lócus da pesquisa (GVI) e os registros das discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico do NEIM, campo da pesquisa; já a terceira exibiu os documentos orientadores da sua entidade mantenedora, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O segundo capítulo – *“Breves reflexões acerca da teoria histórico-cultural e dos estudos das relações étnico-raciais”* – apresenta um diálogo com os teóricos basilares deste estudo, com vistas a expor os conceitos centrais para o desenvolvimento da pesquisa. Foi dividido em três seções: a primeira trata das contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão de como os aspectos culturais interferem na socialização, aprendizagem e desenvolvimento humano; a segunda aborda a compreensão assumida e defendida de educação das relações étnico-raciais e sua implicação para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças negras, e a terceira destaca o conceito de constituição identitária e de pertencimento étnico-racial, bem como os posicionamentos das crianças negras ao dizerem *de e sobre si*.

“O que nos dizem as crianças negras a respeito de seus pertencimentos étnico-raciais: ‘a gente pode ser o que quiser’” é o terceiro capítulo, onde apresentamos análises dos registros feitos das expressões verbais e não verbais das crianças negras, reflexão da auscultação atenciosa e respeitosa durante as brincadeiras, interações e socializações vividas pela pesquisadora com elas durante o período de abril a julho de 2019. Ele está subdividido em três seções: a primeira apresenta as brincadeiras onde as crianças negras, na relação com seu corpo e com o patrimônio cultural de seu grupo de pertença aprendem sobre si, seus saberes identitários; a segunda trata das brincadeiras para marcar presença, onde as crianças negras

narram os lugares e papéis sociais que projetam estar e ocupar, socializando seus saberes políticos, e a terceira discorre sobre as brincadeiras das crianças negras para dizer de si, seus saberes estético-corpóreos.

Em “*Considerações Finais*” buscamos responder, ainda que parcialmente, a problemática de investigação do referido trabalho, qual seja: o que as expressões verbais e não verbais das crianças negras, manifestadas em suas brincadeiras, relações e socializações, comunicam sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais? Suas narrativas evidenciam saberes de matriz africana elaborados na relação com seu corpo e com os conhecimentos culturais de seu grupo étnico-racial? A partir dos dizeres das crianças negras, o que temos (ainda) a fazer para o alcance dos objetivos propostos como ressonância desse trabalho?

Em Apêndices, são apresentados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE - Apêndice 1) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE - Apêndice 2), os quais visaram regulamentar a realização desta pesquisa. No anexo, finalmente, consta o parecer de sua aprovação, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Diante do exposto, iniciamos o adensamento de nosso diálogo apresentando as pesquisas já realizadas tematizando as relações raciais na infância, a metodologia adotada e o campo da pesquisa, principalmente seu lócus, o GVI, para conhecermos sua composição racial.

2. OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E SUAS PARTICULARIDADES

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa; as contribuições do mapeamento das produções acadêmicas para conhecimento e seleção dos referenciais teórico e metodológico; particularidades do campo onde a pesquisa foi desenvolvida e os documentos orientadores da sua instituição mantenedora, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

2.1 A TESSITURA DO PROCESSO INVESTIGATIVO: A PESQUISA EM FOCO

Os planejamentos iniciais para o desenvolvimento da pesquisa foram permeados de inquietações, principalmente referente à definição do percurso metodológico. Adotamos como encaminhamento iniciarmos pelo levantamento, leitura e análise das produções acadêmicas já realizadas, como possibilidade de conhecermos estratégias metodológicas de encontros com as crianças, bem como, para sabermos com quais referenciais teóricos as pesquisas, tematizando as relações raciais na infância, dialogavam.

Concomitante a este processo inicial, encaminhamos os trâmites junto a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, solicitando o campo para o desenvolvimento do estudo. Posteriormente, para ampliar a interpretação do campo da pesquisa, realizamos leitura do compilado dos documentos orientadores da RMEF.

A respeito da definição da metodologia, considerando que se trata de uma pesquisa *com* crianças, os primeiros traços foram feitos com base nas contribuições de Graue e Walsh (2003) sobre Estudos Interpretativos. Para os autores, os estudos com crianças devem explicar fatos mantendo a riqueza multifacetada das suas vidas e esse objetivo não pode ser alcançado com uma abordagem de focagem estreita (GRAUE; WALSH, 2003, p.31).

Para coletar a multiplicidade das formas de comunicação e expressão das crianças negras ao falarem sobre si, sobre seus pertencimentos étnico-raciais, foi fundamental estar com elas em seus contextos de interação e socialização. Segundo Graue e Walsh (2003, p.25), “um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união das categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais”. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para autores mutuamente envolvidos. É uma unidade da cultura.

Assim, as análises interpretativas dos espaços e tempos situados da pesquisa podem colaborar para a compreensão mais ampla de como as crianças negras se posicionaram durante as interações e socializações a respeito da sua identidade e do seu pertencimento étnico-racial. “Um contexto não contém apenas a criança e suas ações, os contextos são relacionais. Moldam indivíduos, ferramentas, recursos, intenções e ideias – e são por elas moldados-num espaço e num tempo particular (GRAUE; WALSH, 2003, p.28). Nesse sentido, as ações das crianças ao comporem o contexto onde a pesquisa foi realizada, revelaram muito de como as relações raciais são nele vividas.

Reconhecendo a complexidade dos possíveis cenários que seriam encontrados durante os estudos com Graue e Walsh (2003, p.9), reafirmamos que “a finalidade da investigação é ficarmos sabendo mais acerca do mundo para podermos torná-lo num lugar melhor” e que desenhar caminhos de pesquisas *com* as crianças e seus contextos de enunciações para descobrir e não inventar o que nos instiga conhecer pode ser compreendido como um desenho complexo, cheio de descobertas, confirmações, contradições, mudanças e contribuições.

Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento. A “coisa” descoberta nunca auferirá da certeza ou da universalidade da ‘coisa’ inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano (GRAUE; WALSH, 2003, p.10).

Entendendo que a análise interpretativa do contexto da pesquisa colaboraria com a compreensão mais ampla da realidade, começamos a definir os caminhos que seriam necessários para o encontro com as crianças, o estar em campo. A nossa diferença geracional trouxe inquietações, pois, almejávamos estar com elas sem causar tantas mudanças, mantendo da melhor forma possível suas reais relações sociais. Conforme Graue e Walsh (2003, p.10), “na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificado”.

Pensamos em como adentrar o campo e coletar os dados de forma que, ao estar nele pudéssemos descobrir e compreender “aspectos relacionados com as crianças e com a infância que não podem ser quantificados e que uma descoberta vem geralmente desafiar tanto o que a cultura sabe como o que a cultura quer saber” (GRAUE; WALSH, 2003, p.11-12). Sendo impossível encobrir a diferença geracional, optamos por adentrar o campo participando dos contextos de brincadeiras imaginativas das crianças negras como forma mais horizontal de estar com elas.

Compreendemos a brincadeira imaginativa como uma prática social que caracteriza quem são as crianças nos mais variados contextos culturais, e a entendemos como possibilidade de experimentar papéis sociais no processo de descoberta e interpretação do mundo que não podem ser desempenhados pelas crianças na vida real. Ou seja, “[...] é na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação, suas possibilidades de criar, mas é nela também que toma consciência das regras da vida social, é um campo de liberdade para as crianças” (PRESTES, 2012, p.68). Brincando com todas as crianças, em seus contextos de brincadeiras imaginativas, focamos atenção ao que as expressões verbais e não verbais das crianças negras, durante suas interações e socializações, diziam sobre si e sobre relações raciais.

Precisamos também de explorar as posições socialmente construídas que servem de contextos para as relações das crianças com outras pessoas. Entre elas, as mais importantes são as identidades raciais e étnicas, o gênero e as condições sócio-econômicas. Estes marcadores são usados por outros para enquadrar as suas interações com as crianças de modo que permite traçar um perfil transversal através de vários contextos locais. Pensar nestas características como contextos para as experiências das crianças poderia nos ajudar a compreender os seus processos de crescimento e desenvolvimento, e poderia afastar-nos de sua reificação como determinantes de certos resultados (GRAUE; WALSH, 2003, p.31).

A coleta de dados, considerando o contexto e as especificidades dos sujeitos da pesquisa, precisava estar em consonância com os objetivos do estudo, ou seja, “os significados socialmente construídos” e sua enunciação através das variadas formas de comunicação e expressão das crianças negras ao falarem de si, sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais sobre relações raciais. O não estreitamento dos instrumentos durante a coleta dos dados e seu uso correto no transcorrer da pesquisa foram inspirados nas técnicas metodológicas propostas pela abordagem etnográfica. Graue e Walsh (2003) acreditam que não existe um único método para a investigação e, para compreender bem as crianças, é preciso combinar várias abordagens como ir à busca de novas perspectivas. Afirmam que:

[...]a investigação nas várias ciências evoluiu e passou por muitas fases. O seu objetivo é a construção humana com base em provas e argumentações. Como qualquer empreendimento humano, a investigação não está acima da moral. A investigação é possível e útil e descobrir se torna ainda mais importante em tempos mais complexos e menos confiantes” (GRAUE e WALSH, 2003, p.34).

As técnicas metodológicas provenientes da abordagem etnográfica, entre elas o estar em campo, o uso de diário para registros das expressões verbais e não verbais, os registros fotográficos em momentos de interações e socializações durante o brincar, a análise de documentos que contém informações importantes sobre os sujeitos (nome, sexo, raça/etnia,

nacionalidade, naturalidade, idade) e sobre o contexto (instituição mantenedora, localização, compreensão das propostas educativas e pedagógicas contemplando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira) da pesquisa, compõem um conjunto de informações que possibilitam apreender detalhes sutis dos dados coletados. O não estreitamento dos recursos foi importante para que o estudo interpretativo proposto retratasse o quanto possível, mais próximo da realidade, os objetivos desta investigação.

Vieira e Vieira (2018), ao discutirem as pesquisas na educação, propõem um politeísmo metodológico com adoção da abordagem etnográfica, como forma de acender compreensivamente a dimensão interior das escolas, desconstruindo a falsa oposição binária qualitativo-quantitativo nas pesquisas educacionais.

Iniciando o seu trabalho pela recolha de dados, através da observação direta e observação direta participante, o etnógrafo recorre, posteriormente, a outras técnicas: entrevistas etnográficas, questionários, análise documental, recolha de artefatos, gravações de vídeo e áudio, etc. E tudo isso buscando o “ponto de vista do nativo”, quer dizer, procurando fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo (VIEIRA; VIEIRA, 2018, p.37).

Graue e Walsh (2003, p.34) também debatem a oposição entre aspectos quantitativos e qualitativos nas pesquisas. Objetivam ultrapassar a oposição binária entre quantitativo e qualitativo e consideram que o uso equilibrado de ambos os aspectos é importante para o encaminhamento de pesquisas e, para não evidenciar esta questão, optam em usar o termo interpretativo. Enfatizam essa defesa pontuando que “a narrativa e a medição não são mais do que dois modos dos investigadores descreverem o mundo” (GRAUE; WALSH, 2003, p.36).

O termo interpretativo é adotado por ser mais abrangente, evita as conotações de não quantitativa que o termo qualitativo adquiriu, e aponta para o foco de interesse comum, as “abordagens do significado humano da vida social e sua elucidação e exposição por um pesquisador” (GRAUE; WALSH, 2003, p.34). Compreendemos que estudos interpretativos ampliam as possibilidades de as análises dos pesquisadores serem mais fiéis com a realidade estudada por considerarem os aspectos sociais, culturais e históricos que compõem a pesquisa. “A vida humana, em toda sua complexidade não pode ser simplesmente catalogada com tanta facilidade” (GRAUE; WALSH, 2003, p.20).

Traçar caminhos metodológicos desta pesquisa com estudos interpretativos reforça o objetivo de que ela seja construída com a efetiva participação das crianças negras, tendo o tratamento teórico e metodológico que os estudos com humanos, especificamente com crianças, precisam e merecem ter para a compreensão da diversidade social, política e cultural que constituem a vida dos sujeitos e suas realidades. Graue e Walsh apresentam quatro

dimensões úteis para serem aplicadas à investigação em interação social humana, sendo elas a proximidade, a duração, a descrição e a teoria.

A investigação do que falamos pode ser mais corretamente descrita como presencial, prolongada, narrativa e visando a construção de uma teoria. Enfatizamos essa abordagem, porque a investigação desse tipo é um antídoto necessário para o paradigma de investigação dominante. As quatro dimensões devem ser vistas como contínuas (GRAUE; WALSH, 2003, p, 40).

Descrevemos de forma pontual as dimensões dos estudos interpretativos para reafirmar seu cuidado teórico e metodológico: 1) A proximidade nos estudos interpretativos é compreendida basicamente como presença. Estudar um aglomerado particular de crianças requer uma interação presencial com elas durante um período de tempo prolongado; 2) A duração refere-se à quantidade de tempo realmente passada com os participantes. A investigação implica em olhar para alguns sujeitos muitas vezes; 3) A medição e a narrativa são ambas formas de descrição; 4) A investigação tem o propósito de construir uma teoria ou investigar uma teoria ou situar-se num lugar entre essas duas metas? O que é melhor depende do objetivo do pesquisador e do grau de desenvolvimento da teoria nessa área particular (GRAUE; WALSH, 2003).

A respeito da participação das crianças em pesquisas, especificamente em estudos interpretativos como o aqui proposto, estudiosas como Silva, Barbosa e Kramer (2008) e Mello (2007) ampliam a defesa de que entender sobre desenvolvimento e aprendizagem na infância é um exercício que precisa ser feito com elas, em seus reais contextos de interações e socializações, conhecendo seus pontos de vista.

O estar com crianças solicita do/a pesquisador/a uma postura de observação e de escuta capaz de capturar o que foi anunciado e o que foi silenciado, o que significa ter que compreender as variadas formas de enunciação feitas por elas. O que as crianças comunicam e expressam é entendido como sendo uma importante fonte de informação para as pesquisas. Silva, Barbosa e Kramer (2008), dizem que no contexto da cultura contemporânea, a heterogeneidade marca os gêneros discursivos de crianças, jovens e adultos, marca os modos e apropriação e produção da linguagem. Identificar, analisar e problematizar estes discursos é tarefa importante da pesquisa.

Mello (2007) nos diz que, a teoria histórico-cultural nos ajuda a compreender que o processo de aprendizagem das crianças acontece histórico e culturalmente, portanto, socialmente, reiterando a relevância de que pesquisadoras/pesquisadores realizem suas investigações *com* elas em seus contextos sociais. Especificamente para a Educação Infantil, a

perspectiva histórico-cultural contribui ao propor a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza.

As pesquisas com crianças, compreendendo-as como sujeitos históricos, pertencentes a diferentes culturas, ampliam aprendizagens sobre como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade (MELLO, 2007,p.89).

Mediante a compreensão de que as pesquisas *com* crianças precisam cumprir com os critérios estabelecidos para os desenvolvimentos de investigações com seres humanos, ao desenhar a metodologia da pesquisa consideramos importante garantir os cuidados éticos, ou seja, não identificar o campo da pesquisa, usar nomes fictícios (que foram escolhidos pelas crianças) para identificá-las, solicitar a participação/autorização das crianças (escrevendo seu nome ou fazendo um desenho de si no Termo de Assentimento Livre Esclarecido) e de seus familiares/responsáveis (assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido) para a realização da pesquisa e dos registros (anotações no diário de campo, registros fotográficos e análise de seus desenhos) feitos pela pesquisadora.

Além desses encaminhamentos efetuados diretamente com as crianças e seus familiares/responsáveis, realizados em consonância com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado a Plataforma Brasil, o qual foi aprovado; solicitamos campo de pesquisa para a Gerência de Educação Continuada (GEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que segue as orientações das Portarias nº 116/2012 e nº 076/2014, gerência responsável pelo acolhimento, análise e encaminhamento para o campo de pesquisa.

Esta pesquisa, que apresentou como principal objetivo interpretar e conhecer o que as crianças negras¹³ dizem sobre si, sobre suas identidades e seus pertencimentos étnico-raciais, desenvolvida em seus contextos reais de anunciações, se apresenta como sendo um estudo interpretativo com utilização de técnicas metodológicas etnográficas. Os registros das narrativas das crianças negras foram feitos durante os encontros semanais (estivemos no campo, do início do mês de abril até meados de julho de 2019, duas vezes por semana, oito

¹³Na tessitura do texto adotamos o uso do **negrito** para identificar as crianças negras. A utilização deste recurso foi inspirada em Angela Figueiredo que o utilizou como posicionamento político para indicar, na produção de conhecimento, “as contribuições de autoras e autores negros” (FIGUEIREDO, 2020, p.8).

horas diárias) ao participarmos das brincadeiras criadas pelos nove meninos autodeclarados negros, seis meninas autodeclaradas negras, três meninas autodeclaradas brancas, oito meninos autodeclarados brancos e uma menina e um menino que não manifestaram suas identidades raciais, mas, que foram identificadas racialmente como sendo crianças brancas por seus familiares/responsáveis.

Graue e Walsh (2003), a respeito dos estudos interpretativos, afirmam que as “coisas” que pretendemos descobrir estão situadas histórica, social e culturalmente. A construção de significado é contextualizada. Aprender *com* as crianças negras, na contemporaneidade, coloca em movimento conhecimentos elaborados historicamente e culturalmente sobre relações raciais, viabilizando suas atualizações.

2.1.1 Mapeamento das produções acadêmicas: a construção do conhecimento de modo coletivo

A revisão das produções acadêmicas já realizadas a respeito do que as crianças negras dizem sobre si, comunicadas nas suas expressões verbais e não verbais, partiu da premissa de que o conhecimento é uma construção humana tecida na coletividade. Nesse sentido, o estado do conhecimento permitiu ampliar saberes a respeito das metodologias utilizadas nas pesquisas com crianças e, principalmente, sobre os referenciais adotados, oferecendo aporte para o refinamento dos objetivos propostos na pesquisa em desenvolvimento. Propositamos, com o cruzamento das pesquisas, saber das similitudes, das discordâncias, do que é reiterado e renovado, buscando com e a partir delas, colaborar com a atualização das produções científicas que versam sobre a temática. O mapeamento permitiu a seleção de referenciais teóricos que estão em consonância com a perspectiva adotada na pesquisa. Na compreensão das pesquisadoras Joana Paulin Romanowski e Rominda Teodora Ens (2006) o objetivo do balanço das produções consiste em:

[...] compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Realizamos levantamento de pesquisas em três bancos de dados: no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES; nos

Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –Anped, nos Grupos de Trabalho: GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, bem como em artigos do *ScientificElectronic Library Online* – SciELO. O recorte temporal foi de dez anos (de 2009 a 2018) e após atento processo de escolha visando focar a pesquisa, foram elencados os seguintes descritores: Educação Infantil AND Crianças Negras; Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil AND Pertencimento Étnico-Racial.

Efetuamos as leituras das produções selecionadas pontuando algumas questões que consideramos relevantes considerar para a pesquisa em desenvolvimento, entre elas, destacamos: objetivo da pesquisa; metodologia utilizada para auscultar as crianças negras; referencial teórico e algumas conclusões a partir da ausculta das crianças negras. A apresentação do conjunto das pesquisas selecionadas, em todos os bancos de dados e a posterior análise, foi realizada tendo marcação temporal crescente de suas produções e socializações.

Quadro 1 - Produções selecionadas e analisadas na CAPES - 2009 a 2018

Título	Autores/as e Instituições	Ano	Nível	Descritores
Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	TRINIDAD, Cristina Teodoro PUC – SP	2011	Tese	Educação Infantil AND Crianças Negras
Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	GAUDIO, Eduarda UFSC	2013	Dissertação	Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais
A identificação racial a partir de um grupo de crianças na educação infantil na Rede Municipal do Recife	MENDES, Marília Silva Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco	2016	Dissertação	Educação Infantil AND Crianças Negras
Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil	CARDOSO, Gabriela Universidade Federal de São João Del – Rei	2018	Dissertação	Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais
Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva da criança pequena	CORRÊA, Lajara Janaina Lopes UFSCAR	2017	Tese	Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Efetuamos a primeira busca nas produções da CAPES, selecionamos com os descritores Educação Infantil AND Crianças Negras, uma dissertação e uma tese, e com os descritores Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais duas dissertações e uma tese. Ao selecionarmos as teses e dissertações de acordo com os descritores, ao catalogá-las observamos que algumas se repetiam, exigindo leitura dos objetivos e metodologias para localizá-las nos descritores. Passamos a apresentação e análise das pesquisas selecionadas na CAPES -2009/2018.

Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil, investigação desenvolvida em 2011, por Cristina Teodoro Trinidad, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, apresentada como sendo um trabalho que se insere no campo das pesquisas qualitativas, optando pela etnografia como uma das modalidades de pesquisa deste campo, escolha esta justificada por permitir “[...] a apreensão dos significados que as ações e os eventos têm para as pessoas ou para os grupos estudados” (TRINIDAD, 2011, p.86).

Para o desenvolvimento da pesquisa, duas indagações foram postas pela autora: Como crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial e quais são os critérios por elas utilizados? Como explicitam sua identificação étnico-racial no espaço de Educação Infantil? Para compreendê-las, a pesquisadora amparou-se na sociologia da infância e na teoria vigotiskiana, afirmando que ambas possuem papel essencial no trabalho desenvolvido “[...] a primeira por ensinar que são várias as infâncias; a segunda por mostrar que são muitos os modos de vivê-las” (TRINIDAD, 2011, p.170).

Frente a estes questionamentos propulsores, Trinidad defendeu a relevância de pesquisas com crianças para compreender a complexidade das relações étnico-raciais vividas historicamente, desde as infâncias, na sociedade brasileira. Para ela, “[...] as crianças devem ser vistas como seres que têm voz própria, produtores de culturas ao interagirem entre si e com os adultos. A criança não é, nessa ótica, um ser em potencial, nem um devir: ela é participante ativa da construção da história no aqui e agora, ativa em seu processo de humanização” (TRINIDAD, 2011, p.78).

A pesquisa discutiu questões pertinentes para o debate a respeito de relações étnico-raciais, entre elas, o significado social das categorias étnico-raciais utilizadas para a autoidentificação e a heteroatribuição; a compreensão sociológica dos conceitos de raça, racismo e de identidade étnico-racial.

Dentre as reflexões propostas no fechamento da pesquisa, Trinidad relatou que “[...] o espaço da Educação Infantil é rico para observar como as crianças pequenas se apropriam de suas identificações étnico-raciais e as explicitam. O cotidiano escolar e, mais especificamente, os momentos em que as crianças têm maior liberdade e expressão, constituem verdadeiros palcos em que se apresentam muitos e diferentes aspectos o universo infantil, oferecendo subsídios para a compreensão de como é possível atuar hoje para o presente e para o futuro” (TRINIDAD, 2011, p.166).

A tese *Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*, da pesquisadora Eduarda Gaudio, foi elaborada em 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Referenciando-se em Ferreira e Sarmiento (2008), a pesquisadora defendeu que as produções com crianças ao serem realizadas “[...] por meio das formas como pensam, do modo como agem, de como falam, entre outras ações geradas por elas” (GAUDIO, 2013, p.29), são essenciais para valorização delas como sujeitos sociais, produtores de cultura. A pesquisa foi definida como sendo “[...] estudo de caso etnográfico” (GAUDIO, 2013, p.32) e com “[...] contribuições dos Estudos Sociais da Infância como aporte teórico dessa investigação” (GAUDIO, 2013, p.81). O objetivo geral consistiu em “[...] analisar os processos sociais efetivados pelas crianças e seus pares e com os adultos envolvidos nas relações étnico-raciais num Centro de Educação Infantil” (GAUDIO, 2013, p.31).

No corpo do texto, amparada em Gomes e Munanga (2006), após refletir sobre o uso dos conceitos raça e etnia, Gaudio pontuou que a “[...] as diferenças culturais existentes na população brasileira foram construídas social, política e culturalmente, valendo-se de especificidades e características como forma de hierarquizar as diferenças entre as pessoas. Em vista disso, adotamos o termo étnico-racial para reportar-nos as diversidades étnicas e raciais que compõem nosso país, levando em consideração os processos históricos e ideológicos que particularizaram esse vasto e complexo campo” (GAUDIO, 2013, p.50), compreensão esta que corrobora com o adensamento da tessitura desta pesquisa.

Como uma das reflexões conclusivas, a autora evidenciou, especificamente a respeito das narrativas das crianças, que “[...] através desses relatos que o cotidiano da educação infantil é permeado de relações que envolvem as categorias étnico-raciais, especialmente no que diz respeito às tensões entre corpo e infância. Esses conflitos serão significativos para a construção das identidades infantis, possivelmente determinadas pelas diferentes formas de discriminação e hierarquias existentes em nossa sociedade” (GAUDIO, 2013, p.163).

A identificação racial a partir de um grupo de crianças na educação infantil na Rede Municipal do Recife, tese produzida em 2016, pela pesquisadora Marília Silvia Mendes, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, apresentou como suas indagações propulsoras: Como as crianças que estão inseridas em uma instituição de Educação Infantil fazem sua identificação racial e a do outro? A educação infantil no município do Recife possibilita o desenvolvimento de aspectos positivos para a construção da identidade racial da criança negra ou apenas silenciam e ignoram essa questão em seu cotidiano?

Referenciando autores que versam sobre a sociologia da infância, entre eles, Sarmiento (2005), Qvortrup (2010) e Corsaro (2011), a pesquisadora compreendeu que “[...] as crianças devem ser tratadas como autoras” (MENDES, 2016,p.20). Metodologicamente amparada em Rodrigues (2007), Mendes conceituou a pesquisa como sendo “[...] de cunho qualitativo, pois permite a investigação detalhada e processual das características do fenômeno investigado” (MENDES, 2016, p.76).

Tomou centralidade na pesquisa, o conceito de identidade racial assumido pela pesquisadora com base nos teóricos, Souza (1983), Brandão (1986), Munanga (2009), Hall (2003, 2011), Woodward (2014), Silva (2014) e Bento (2002, 2012), sendo compreendida como “[...] uma construção histórica, social, cultural que se constrói nas diversas mediações que estabelecemos durante a nossa existência e, por isso, não tem formato pronto, pré-determinado ou único” (MENDES, 2016, p.66).

Entre as conclusões obtidas, foi constatado que “[...] as crianças faziam sua identificação racial e do outro por meio das características fenotípicas individuais. E para essa identificação faziam uso do vocabulário racial como os termos branco, negro e moreno” (MENDES, 2016, p.138).

A pesquisa *Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil*, realizada em 2018, de autoria de Gabriela Cardoso, da Universidade Federal de São João Del-Rei, foi desenvolvida a partir do interesse da pesquisadora em investigar o que as produções culturais de crianças de cinco anos informam sobre a diversidade desses sujeitos, com o intuito de entender de que maneira as interações entre as crianças no contexto na Educação Infantil podem apontar igualdade e/ou diferença em suas relações sociais entre pares e quais as representações das crianças acerca de suas identidades e a dimensão étnico-racial.

A partir da compreensão de que “[...] a criança é efetiva leitora do mundo e [...] tem a competência de construir inúmeras possibilidades de ver, ouvir, fazer; enfim, viver” (CARDOSO, 2018, p.35), metodologicamente “[...] optou-se em caminhar a partir de uma

abordagem de cunho etnográfico que permitisse certa aproximação da investigadora com os sujeitos da pesquisa por meio da observação participante” (CARDOSO, 2018, p.40).

Nas primeiras laudas, fundamentada em Abramowicz e Oliveira (2011), a pesquisadora, ao tratar da constituição identitária das crianças, destacou que “[...] as relações étnico-raciais oferecem diversas possibilidades para a elaboração das identidades infantis. Para isto, tornou-se relevante considerar que a trama social que envolve estes sujeitos se constituiu a partir da trajetória sócio-histórica da formação social brasileira” (CARDOSO, 2018, p.40) e que “[...] as experiências das crianças estão atravessadas pelas relações étnico-raciais e a maneira como elas se percebem nestas relações” (CARDOSO, 2018, p.112).

Por fim, Cardoso relatou que “[...] a Educação Infantil enquanto modalidade de ensino implicada com a construção identitária dos sujeitos, encontra-se em um emaranhado de questões de ordem cultural e social que envolve o cotidiano das crianças dentro e fora da escola” (CARDOSO, 2018, p.112).

A pesquisa intitulada *Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas*, realizada em 2017, por Lajara Janaina Lopes Corrêa na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / SP, objetivou compreender “[...] como as crianças pequenas subjetivam, contam e falam sobre a questão racial” (CORRÊA, 2017, p.62) e que “[...] a metodologia adotada com as crianças foi realizada a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância. Este campo teórico considera as crianças enquanto atores sociais e com agência” (CORRÊA, 2017, p.62).

Utilizando-se de registro fotográfico, desenhos, entrevistas individuais, rodas de conversas, para saber qual a percepção das crianças sobre sua cor e/ou raça, a pesquisadora conclui que:

Aos poucos, mesmo para as crianças, a cor se transforma em raça, em algumas situações sociais quando qualificam o negro como feio, ou em algumas brincadeiras nas quais as posições e hierarquias sociais são brincadas, mas não há como se afirmar que desde o início para as crianças cor é tropo, ou metáfora de raça, mas elas irão aprender isto no longo processo de escolarização e na vida social, mas há que se afirmar que há um momento em que as crianças se divertem com todas as cores! (CORRÊA, 2017, p.164).

A leitura dos estudos de Trinidad (2011), Gaudio (2013), Mendes (2016), Corrêa (2017) e Cardoso (2018), mostraram que as crianças percebem, identificam e classificam com base em marcadores identitários, como cabelos e cor da pele, quem são as crianças negras e brancas. A percepção de si, da sua identidade étnico-racial é uma construção vivida de forma diferente entre as crianças negras e brancas, sendo que para as primeiras, muitas vezes tem

sido depreciativa e conflituosa devido aos padrões estéticos e intelectuais eurocentrados que encontram em seus contextos sociais, incluindo as instituições de Educação Infantil.

Ao analisar as relações sociais focando no recorte étnico-racial, foi destacado que os saberes sobre relações étnico-raciais são elaborações sócio-históricas e que os aspectos culturais exercem forte influência no que significa ser negro e branco desde a infância. Estas percepções foram comunicadas nas elaborações de desenhos, autorretratos e contações de histórias pelas crianças que participaram dos estudos.

As pesquisas realizadas nos espaços educativos da primeira etapa da educação básica, com a efetiva participação das crianças, comunicaram que as instituições de Educação Infantil são permeadas por relações que envolvem as categorias étnico-raciais, indicando que a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma temática discutida pelas crianças.

O segundo banco de dados pesquisado foi a Anped, onde, no total, localizamos quatro textos, sendo dois deles no GT07 – *Educação de crianças de 0 a 6 anos* e dois no GT21- *Educação e relações étnico-raciais*, conforme apresentamos no **Quadro 2**.

Quadro 2 - Produções selecionadas e analisadas na Anped - 2009/2018

Título	Autor/a	Ano	Grupo Trabalho	Descritor
Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos	SOARES, Luzineide Nunes UEMG SILVA, Santanusa Amorim da UEMG	2013	GT 21	Educação Infantil AND Relações étnico-raciais
A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	AMARAL, Arleandra Cristina Talin do UFPR	2015	GT 07	Educação Infantil AND Pertencimento Étnico-Racial
O que “dizem” as crianças no contexto das políticas afirmativas	VANZUITA, Simone UFSC	2015	GT 21	Educação Infantil AND Crianças Negras
Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil	SILVA, Tarcia Regina da UPE	2017	GT 07	Educação Infantil AND Pertencimento Étnico-Racial

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Analisaremos primeiro o artigo produzido em 2013, *Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos* das pesquisadoras Luzineide Nunes Soares e Santanusa Amorim da Silva – da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O texto apresentou como objetivo geral compreender “[...] as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade no contexto da educação infantil” (SOARES; SILVA, 2013, p.1). Para alcançar o proposto, as autoras elaboram algumas questões:

- 1) De que modo as relações étnico-raciais aparecem nas práticas engendradas com as crianças no contexto da educação infantil? 2) Em que medida a dinâmica e organização destas práticas e relações estabelecidas incidem nas configurações identitárias das crianças negras? 3) O que as crianças e adultos dizem ou pensam sobre as práticas e relações estabelecidas? (SOARES; SILVA, 2013, p.1).

As autoras iniciaram informando os suportes teórico-metodológicos, afirmando que os diálogos foram feitos com “[...] as discussões teóricas levantadas pela Antropologia e a Sociologia da Infância, que partem da ideia que nas pesquisas com crianças faz-se necessário pensá-las a partir de suas culturas, [...] no que diz respeito às identidades étnico-raciais dialogamos com Estudos Culturais e pesquisas que tratam das questões raciais na educação e educação infantil e [...] realizamos um estudo de caso cunhado pela etnografia” (SOARES; SILVA, 2013, p.1-2). Para as autoras a escolha teórico-metodológica permitiu “[...] um olhar mais ampliado para o problema em questão, visto que nele está implicado a discussão sobre as diferenças, a diversidade, singularidades, relações sociais, práticas, cultura, identidades” (SOARES; SILVA, 2013, p.1-2).

Ao tratarem das relações raciais nos discursos, práticas e relações, especificamente nas narrativas das crianças, as autoras pontuaram que “[...] as marcas fenotípicas do grupo negro são motivos de preconceitos, discriminações, onde a tez da pele aparece como um forte e visível marcador para estas, [...] modelos do branco/belo/inteligente, que impede de positivar a cor/raça, beleza e ainda acreditar na capacidade intelectual dos demais grupos como negros e indígenas” (SOARES; SILVA, 2013, p.8).

As autoras concluíram que “[...] as crianças desde a educação infantil convivem com tratamentos diferenciados, o que fazem com que os discursos de igualdade presentes na educação infantil se tornem contraditórios, pois nas práticas cotidianas os tratamentos são desiguais” (SOARES; SILVA, 2013, p.11).

A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil, da pesquisadora Arleandra Cristina Talin do Amaral, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), elaborado em 2015, foi o segundo texto desta base de dados no qual debruçamos

análise. A pesquisa apresentou como objetivo principal “[...] compreender a relação existente entre as políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB, e as possibilidades que a criança encontra de construir sua identidade étnico-racial no cotidiano da educação infantil” (AMARAL, 2015, p.1).

A autora anunciou que a discussão proposta a respeito do conceito de identidade, elaborado pelas crianças, encontra “[...] ancoradouro teórico nos estudos da psicologia social, em especial no interacionismo simbólico, que compreende a consciência humana como extremamente social (AMARAL, 2015, p.4). Baseando-se em Mead (1973) e Goffman (1975), a pesquisadora pontuou que “[...] o conceito de identidade a ser utilizado no trabalho contempla a consciência que a pessoa tem de si mesma, ou seja, a identidade do ser humano é representada pelo modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é moldado por “um par de lentes” que reflete o modo de ver do outro sobre si mesmo, isto é, são as expectativas da sociedade que, em certa medida, estabelecem contornos para a identificação do indivíduo” (AMARAL, 2015, p.4). Metodologicamente, a pesquisa foi referenciada nos estudos de Corsaro (2005), sendo assumida como “[...] um estudo de cunho etnográfico” (AMARAL, 2015, p.5).

Como conclusão, especificamente quanto ao amparo legal, a autora constatou que “[...] a implementação das leis sobre as relações raciais se teve alguma influência no cotidiano das instituições, até o momento, essa se restringiu em deixar os posicionamentos mais implícitos, camuflados ou expostos, quase que exclusivamente em gestos e olhares, isto é, menos verbalizados. Infere-se, entretanto, que essas atitudes julgadas como discriminatórias, mesmo acontecendo em menor número, quiçá de modo mais discreto, continuam a contribuir sobremaneira para a apropriação de estereótipos que inferiorizam o negro ao mesmo tempo em que podem conduzir a uma baixa autoestima da criança negra”(AMARAL, 2015, p.12). E completa afirmando que, em suas narrativas durante suas brincadeiras, as crianças negras “[...] já haviam assimilado essa visão, veiculada pela mídia, e muitas vezes sem reflexão prévia, reforçada pelas instituições educativas e até mesmo pelas famílias (AMARAL, 2015, p.12).

O terceiro texto analisado intitulado *O que “dizem” as crianças no contexto das políticas afirmativas*, foi escrito em 2015, pela pesquisadora Simone Vanzuita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O texto apresentou o resultado de uma pesquisa de mestrado e teve por objetivo “[...] discutir relações e interações entre crianças (VANZUITA, 2015, p. 1). Para tanto, a pesquisadora, referenciada em Sarmiento (2011) e

Rocha (2008), percebeu ser relevante “[...] uma breve análise de comportamentos/falas/atitudes das crianças” (VANZUITA, 2015, p.3), escutando-as.

Durante suas análises, a pesquisadora pontuou que a “[...] lei garantiu a inclusão no currículo oficial da instituição analisada, implementando o que consta enquanto obrigatoriedade da temática: "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Porém, existem ainda muitos limites na lógica de organização destes conteúdos, fazeres, vivências, atividades (entre outros termos referentes ao que é oferecido para as crianças), a partir desta temática e como são postos no cotidiano” (VANZUITA, 2015, p.2). Nesse sentido, ouvir as crianças foi compreendido como estratégia para pensar, na prática, como as políticas de ações afirmativas estão sendo efetivadas.

Como fechamento, entre outros aspectos, foi apresentado que “as falas das crianças confirmam, que os conceitos pertinentes a discussão sobre relações raciais, são construídos e adquiridos histórica e socialmente (entre outras questões), e que nesta faixa etária as crianças já demonstram isso” (VANZUITA, 2015, p.9).

Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil, escrito em 2017, pela pesquisadora Tarcia Regina da Silva da Universidade de Pernambuco (UPE), teve como principal objetivo compreender “[...] como as crianças fazem a sua identificação racial num contexto escolar que as incentiva a reeducação das relações étnico-raciais (SILVA, 2017, p.2). Respalhada em Osório (2003), a autora compreendeu que o enquadramento dos indivíduos pelas categorias de uma classificação pode acontecer “[...] através da auto-atribuição e da heteroatribuição de pertença racial (SILVA, 2017, p.2) e que “[...] a autoidentificação das crianças não são apenas discursos casuais, mas discursos que são entrecruzados por cargas de pertencimento, bem como de preconceito e afastamento de identidades não desejadas. (SILVA, 2017, p.3). Continuou sua análise pontuando que, “[...] só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado” (SILVA, 2017, p.2).

Ao discorrer sobre autoidentificação racial das crianças, a pesquisadora reconheceu que as crianças “[...] são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos” (SILVA, 2017, p.2) e que estão aptas para se nomearem racialmente, assim como os outros. Embora não façam uso dos termos utilizados pelo IBGE, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo MEC/INEP, elas se aproximam bastante das categorias utilizadas” (SILVA, 2017, p.3).

A pesquisa com as crianças revelou que, decorrente de uma variedade de cores, os pardos, de acordo com Piza e Rosemberg (2014) “podem ser compreendidos como resultantes como aqueles que estão no entremeio, que transitam mais confortavelmente entre afirmarem-se ou não brancos ou negros” (SILVA,2017, p.9) e que “[...] é preciso reconhecer e fortalecer a compreensão de que as crianças que se autoidentificam como marrons, marronzinhas, caramelos, também são crianças e negras, e que essa identidade precisa de referências que as ajudem a compor o entendimento desse lugar de criança e parda, como de também criança e negra” (SILVA, 2017, p.14-15). Referente à autoidentificação dos meninos e das meninas que se reconheceram como pretos/as, houve uma variação de gênero, pois, os meninos apresentaram um mal-estar com a sua condição de criança e negra, em contrapartida, as meninas demonstraram orgulho e prazer” (SILVA, 2017, p.15). Foi reforçada a relevância do trato pedagógico com os meninos para que também tenham suas belezas valorizadas. Reafirmou-se a defesa das “[...] vozes das crianças sobre as suas percepções raciais” (SILVA, 2017, p.15).

As discussões propostas pelos trabalhos apresentados nos Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT 21, discorreram, em primeiro plano, sobre a complexidade e a capacidade das crianças fazerem sua identificação racial. Afirmaram que desde a Educação Infantil as crianças falam sobre suas cores de pele, realizam auto-atribuição e heteroatribuição. Nesse movimento de compreensão de si, os meninos apresentaram mais tensionamentos para se reconhecerem como sendo crianças negras e as crianças pardas questionaram seu lugar de pertencimento étnico-racial, buscando compreender se pertencem ao grupo étnico-racial negro ou branco. Para as crianças negras, a auto-atribuição e heteroatribuição são narrativas que comunicaram sua aproximação ou distanciamento de pertencimentos étnico-raciais historicamente e culturalmente pouco desejáveis na sociedade brasileira.

Ao analisarem como as crianças fizeram sua identificação racial, foram consideradas os reflexos da implementação de leis que legitimam a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, bem como as práticas pedagógicas e educativas de professoras e professores. Os estudos apontaram que há muito a ser feito para que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja conhecida e valorizada desde a primeira etapa da educação básica. Especificamente sobre sua efetivação nas instituições de Educação Infantil, constatou-se que a obrigatoriedade do trabalho pedagógico com a temática via legislação tem

servido para mostrar posicionamentos de algumas/alguns docentes, verbalizando explicitamente ou camuflando suas resistências. Na Educação Infantil, as crianças ainda convivem com as contradições existentes entre os discursos e as práticas cotidianas sobre igualdade de direitos. Elas falam sobre atitudes discriminatórias e preconceituosas vividas com outras crianças e adultos.

O terceiro banco de dados pesquisado foi no SciELO no total, foram localizados dois textos, um com os descritores Educação Infantil AND Crianças Negras e outro com os descritores Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais, conforme apresentamos no **Quadro 3**.

Quadro 3 - Produções selecionadas e analisadas no SciELO - 2009/2018

Título	Autor/a	Descritor	Ano
Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras nas escolas de educação infantil no Brasil	DORNELES, Leni Vieira MARQUES, Circe Mara Faculdade Latinoamerica de Ciências Sociais	Educação Infantil AND Crianças Negras	2015
Vozes das crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo	ARAÚJO, Débora Cristina UFES DIAS, Lucima Rosa UFPR	Educação Infantil AND Relações Étnico-Raciais	2019

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

A leitura das produções do SciELO iniciou com o texto *Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras nas escolas de educação infantil no Brasil*, das pesquisadoras Leni Vieira Dornelles e Circe Mara Marques - Faculdade Latinoamerica de Ciências Sociais, elaborado em 2015. O principal objetivo foi discutir “[...] como meninas e meninos enunciam seu entendimento sobre raça e racialização, assim como de que modo as questões étnico-raciais vêm sendo apresentadas à infância em escolas de educação infantil pesquisada, da região sul do Brasil” (DORNELLES; VIEIRA, 2015, p.113). O aporte teórico-metodológico visava compreender o que as crianças falam, dizem, manifestam ao brincarem com bonecas negras foi apresentado como sendo “[...] uma articulação entre os estudos pós-críticos, a sociologia da infância, o método de inspiração etnográfica e da etnografia pós-crítica” (DORNELLES; VIEIRA, 2015, p.114).

As autoras discutiram os dizeres das crianças negras durante práticas pedagógicas racializadas e afirmaram que os ditos das crianças “[...] nos fazem inferir que estas, certamente, vêm tendo suas subjetividades produzidas de acordo com um determinado tipo de “verdade” em relação à raça,” que são elaboradas imaginativamente no explorar artefatos

culturais, entre eles, brinquedos, filmes e desenhos (DORNELLES; VIEIRA, 2015, p.118). Concluíram que, para a efetiva garantia dos direitos culturais, fenotípicos e raciais das crianças negras, é necessário “[...] colocar as questões sobre raça, racialidade, negritude e racialização na roda de discussão com crianças, desde a educação infantil” (DORNELLES; VIEIRA, 2015, p.119).

O segundo artigo analisado, *Vozes das crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo*, das pesquisadoras Débora Cristina de Araújo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Lucimar Rosa Dias da Universidade Federal do Paraná (UFPR), publicado em 2019, apresentou como objetivo que as vozes infantis sejam referências para que professores tenham “[...] escutas ativas que observem como as crianças, em especial as crianças pretas, têm enfrentado dramas e conflitos que as condicionam muitas vezes a categorias raciais inferiorizantes e excludentes. Mas também, sobretudo por meio da literatura e da educação literária, que as vozes ecoem indicando caminhos para a construção, no espaço escolar, de um ambiente propício para a produção de subjetividades e identidades positivas, fortalecidas por laços de alteridade, respeito e reconhecimento” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p.3).

Amparadas em Graue e Walsh (2003) e Kramer (2005), as autoras defenderam que, a pesquisa com crianças “[...] representa reconhecer os sujeitos da infância como protagonistas de suas narrativas” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p.3).

As autoras concluíram que “[...] a escuta das crianças é responsável por indicar a constante necessidade de se pensar nas suas subjetividades, seus corpos e modos de existir” e que “[...] como esperar é um verbo, tomamos todas as vozes aqui presentes para provocar e aguçar os sentidos de modo que escutemos o que elas têm para nos mostrar, denunciar e ensinar, pois, transgredindo a lógica adultocêntrica e opressora, elas produzem culturas em que todas as infâncias, sempre no plural, possam existir” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p.8).

Os artigos do *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, nos provocaram a refletir sobre mais dois aspectos importantes ao estudarmos relações raciais na infância. O primeiro é referente aos artefatos culturais como livros, brinquedos, desenhos, músicas, entre outros, e suas influências nas subjetividades e identidades das crianças. Foi destacado o papel da literatura para o fortalecimento de laços de alteridade, valorização e reconhecimento da diversidade. O segundo aspecto, diz respeito a defesa da escuta das crianças como hábito necessário para as/os docentes saberem de suas denúncias e ensinamentos sobre relações étnico-raciais.

As leituras destas produções acadêmicas proporcionaram pensar sobre a pesquisa que estava em desenvolvimento, visto que, a partir da compreensão do que já foi versado com respaldo teórico e metodológico a respeito do que as crianças negras dizem a respeito de si, dos seus pertencimentos étnico-raciais, foi possível afirmar, principalmente, que ainda são tímidas as pesquisas com a efetiva ausculta das crianças, em especial, das crianças negras, reforçando a relevância do desenvolvimento deste estudo.

Outro aspecto relevante advindo do mapeamento das produções acadêmicas que versaram sobre educação étnico-racial na infância, diz respeito a utilização de distintas matrizes para referenciar os estudos propostos, as quais são passíveis de diferentes interpretações, consoante ao entendimento de quem as aprecia. Nesse sentido, ao conhecê-las, podemos indagar quais são seus contributos e limitações para o desenvolvimento de pesquisas tendo o recorte raça/etnia como aspecto fundamental, colocando em diálogo diferentes referenciais epistemológicos.

Contudo, reafirmamos que as pesquisas com crianças ampliam as possibilidades de pensar o papel sociopolítico da educação escolar desde a infância para o enfrentamento e combate à discriminação racial e ao racismo. Propositamos assim, com o cruzamento das pesquisas, saber das similitudes, das discordâncias, do que é reiterado e renovado para com a apropriação destes estudos colaborar com a atualização teórica das produções científicas que versam sobre o tema, tecer conhecimentos produzidos coletivamente que se pautam na defesa das crianças, em especial, das crianças negras.

Considerando as informações apresentadas no compilado das pesquisas analisadas, demarcamos nosso lugar nesse processo de estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil, registrando que nossas análises aconteceram com base no que nos ensinam estudiosos das relações raciais e pela perspectiva histórico-cultural para compreendermos as interferências dos aspectos culturais na elaboração da identidade e do pertencimento étnico-racial das crianças negras. Nossas hipóteses partiram do reconhecimento de que o processo vivido pelas crianças negras para saber de si, da sua identidade e do seu pertencimento étnico-racial, acontece em contextos historicamente situados onde são estabelecidas relações sociais como diferentes grupos étnico-raciais permeadas de significados socialmente elaborados sobre seus corpos, histórias e culturas. Portanto, são muitas e diferentes as maneiras de vivê-los.

Optamos em trazer para as análises episódios das brincadeiras, relações e socializações das crianças negras que comunicaram o reconhecimento e valorização de suas identidades e

pertencimentos étnico-raciais, tecidas na relação com seu corpo e com os conhecimentos de matriz africana. Não desejamos silenciar ou amenizar os impactos de relações étnico-raciais que são vividas, como apresentado nas pesquisas analisadas, de forma dolorosa pela maioria das crianças negras, almejamos, como aprendemos com Gomes (2017, p.41), dialogar com “as possibilidades” que as próprias crianças negras apresentaram para a vivência de relações raciais horizontais e como a educação escolar pode contribuir com esse processo, trazendo significativas contribuições para as vidas das crianças negras e para a sociedade como um todo.

2.2 DIZERES *COM* OU *SOBRE* AS CRIANÇAS NEGRAS: O CAMPO, A CHEGADA E O ENCONTRO NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

Nesta seção, trataremos das especificidades do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida para ampliar sua compreensão. Para tanto, buscamos conhecer como o Núcleo de Educação Infantil Municipal, campo específico da pesquisa, trata pedagogicamente e politicamente a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como a representatividade de crianças negras que o compõe.

2.2.1 O NEIM e a Educação das Relações Étnico-Raciais

“Aqui as crianças se reconhecem como negras.”
(Diário de campo, fala da diretora do NEIM)

Para a escolha do lócus para o desenvolvimento desta pesquisa, alguns critérios foram adotados. Primamos que a instituição de Educação Infantil tivesse em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) documentado o compromisso assumido para a realização de ações educativas e pedagógicas contemplando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e que crianças negras compusessem o coletivo de crianças em atendimento. Em 2017, durante o Seminário de Diversidade Étnico-Racial promovido pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pudemos apreciar a socialização feita pelo Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando possibilidades nas ações pedagógicas para a promoção de uma educação antirracista, fato que foi decisivo para sua seleção.

O campo específico da pesquisa pertence à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, está localizado na região central do município, no bairro Agrônômica e foi inaugurado em 1999. Consta no seu PPP um breve histórico da sua constituição, destacando que o NEIM foi uma conquista da comunidade mediante muitas reivindicações junto aos órgãos públicos. Seu prédio

inicialmente sediava um abrigo de menores, que teve suas atividades encerradas entre 1955 e 1956, o nome da unidade educativa homenageia um religioso que atuou nesta instituição. O prédio, após o encerramento do abrigo de menores, ficou muito tempo sem ser utilizado, até que órgãos públicos foram instalados no bairro Agrônômica, surgindo a Cidade da Criança. O imóvel passou por muitas reformas e ampliações para chegar à estrutura atual, composta por uma sala da supervisão escolar, seis salas de referência para as crianças, três banheiros infantis, um banheiro para adultos, uma cozinha, uma lavanderia, uma sala de estudos para professoras/professores e demais profissionais, uma secretaria, um refeitório para as crianças e três parques.

Na primeira conversa com a equipe gestora, que segundo nossa heteroatribuição é formada por um supervisor branco e uma gestora/diretora negra, ao falarmos sobre as propostas educativas e pedagógicas desenvolvidas na unidade, bastante empolgada e com largo sorriso, ela contou que há um percentual (algo em torno de setenta por cento) significativo de crianças negras compondo o coletivo da unidade, e que as famílias, durante o processo de matrícula ocorrido no ano letivo de 2018, disseram que queriam que suas crianças permanecessem no referido NEIM porque nele se reconhecem como negras. O anúncio feito pelas famílias de que as crianças negras se sentem acolhidas, como mostra a fala da gestora/diretora apresentada na epígrafe, foi por nós compreendido como sendo um retorno avaliativo do que elas experienciam nesse espaço educativo. Romão (2001, p.163) ao discorrer sobre atitudes necessárias do professor e da professora para a promoção da auto-estima da criança negra compreende que o professor deve ser “[...] estimulador desta criança e seu conjunto, observando aqui os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais”, sendo necessário também, romper com preconceitos e estereótipos, bem como rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um.

Buscando conhecer mais o contexto da pesquisa, realizamos leitura atenta do Projeto Político Pedagógico, tendo como principal objetivo saber o que o coletivo da unidade educativa tem assumido com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Gomes (2001), ao refletir sobre a tarefa da escola reconhece a relevância e os avanços conquistados com amparo de leis, mas defende que é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que as leis tendem a ser legitimadas ou não. Completa dizendo que a escola que se quer cidadã “[...] não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo” (GOMES, 2001, p.89).

O texto¹⁴ que trata especificamente sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Projeto Político Pedagógico da unidade tem como título: “Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Res-significando as práticas a partir do estudo/ação”. As reflexões específicas a respeito da temática foram iniciadas em 2017, durante grupos de estudos organizados pelas/os professoras/es e realizados na própria unidade. Foi demarcado o amparo legal da temática ao mencionarem a Lei Municipal nº 4.446/94¹⁵ e as Leis Federais nº 10.639/09 e nº 11.645/2008¹⁶.

Os estudos sobre ERER são referenciados na Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016) elaborada pela RMEF. “Compreendemos a ERER como um princípio que precisa estar presente em nossos planejamentos, nossas práticas cotidianas e nas relações sociais que estabelecemos em nossa unidade e nossa comunidade” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p.74). O entendimento que a unidade apresentou do que seja a ERER, os sujeitos sociais que dela fazem parte, mostrou o compromisso coletivo assumido. Ao compreendê-la como princípio, indicaram que todas as propostas educativas e pedagógicas precisam considerar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ultrapassando práticas focadas em datas específicas de alusão a acontecimentos históricos e comemorativos ou projetos isolados.

Destacaram que seus estudos e práticas com a ERER são desenvolvidos a partir das concepções fundantes apresentadas no documento base de seus estudos, quais sejam, “consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p.74).

Esses princípios defendidos pela Matriz Curricular para a Educação Étnico-Racial das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica estão sustentados e articulados na perspectiva de (re)conhecimento e valorização da temática, como indicador de qualidade da/na educação. Estão, esses princípios, “[...] vinculados à consciência da diversidade, ao respeito às identidades, a equidade de oportunidades, a intencionalidade pedagógica de promoção da igualdade étnico-

¹⁴A sistematização do trato pedagógico com a diversidade é pontuada no Projeto Político Pedagógico-PPP para demarcar que ela deve ser contemplada em todas as ações educativas e pedagógicas. Demarcá-la no PPP teve por objetivo apresentar suas diretrizes.

¹⁵Institui a inclusão do conteúdo "História Afro-Brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis. Disponível em: <https://em.jusbrasil.com.br/legislacao/1001188/lei-4446-94>

¹⁶Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

racial e, ao ensino como instrumento de desconstrução da invisibilidade dos conteúdos de matriz africana nas escolas” (FLORIANÓPOLIS, 2016.p.19).

Há no PPP um quadro organizador para que as práticas com Educação das Relações Étnico-Raciais perdurem e se ampliem com maior envolvimento dos profissionais da unidade. São apresentados caminhos e para cada um, metas e ações com ERER, os quais evidenciamos, a seguir, no **Quadro 4**:

Quadro 4 - Caminhos, metas e ações para a ERER no NEIM, campo da pesquisa

CAMINHOS	METAS	AÇÕES
A ERER aparece no plano anual dos professores? E nos planejamentos?	Iniciar ou retomar as discussões sobre ERER que devem ser contempladas nas metas do plano anual e nos planejamentos semanais de todas as turmas.	Acompanhamento pelos membros dos grupos de estudos e pela supervisão escolar.
Os professores sabem ou conhecem as possibilidades de trabalho na organização do espaço da sala e ou dos planejamentos possíveis?	Pesquisa e compartilhamento de materiais para aprofundar estudos teóricos e o exercício diário da atuação docente.	Organização de estudo pelos membros dos grupos de estudo e pela supervisão que acontecerão em palestras e falas também durante as reuniões pedagógicas
Dificuldades para colocar em prática as ações de ERER.	Pesquisa e compartilhamento de práticas e sugestões para ampliar repertório dos professores.	Socialização de exemplos de práticas exitosas por componentes dos grupos de estudo; consultar as possibilidades apresentadas na Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais; ampla socialização no NEIM.
Falta de materiais de apoio.	Ter acesso a materiais, criando-os ou comprando-os.	Socialização dos materiais existentes no NEIM pelo supervisor e membro do grupo de estudo; realização de campanha e doação de materiais; compra de materiais produção de bonecas, bonecos, turbantes, vestimentas, fantoches.
Falta de material de apoio.	Ampliar o acervo de livros de literatura	Conhecer o acervo literário da unidade educativa; socialização de literaturas pelos membros do grupo de estudo; informar que a biblioteca do Centro de Educação Continuada da RME possui acervo de livros sobre a temática; indicar livros disponíveis on-line; entrar em contato com a Secretaria Municipal e Educação para informar a quantidade de literatura com a temática e solicitar a compra de mais

		exemplares.
Falta de incentivo, estímulo.	Incentivar os profissionais, busca por práticas coletivas.	Contação de histórias; realização de eventos ou festas culturais nos espaços coletivos da unidade educativa; valorização das atividades pela equipe gestora e por membros do grupo de estudo; seminário de encerramento de ano para apresentar as práticas realizadas; intervenção no refeitório para falar sobre culinária afro-brasileira e alimentos de origem africana
Falta de representação do negro e do indígena nos espaços da unidade.	Qualificar as imagens e cartazes dos espaços da unidade	Publicar os trabalhos realizados em sala nos espaços coletivos e rever os cartazes e decoração, problematizando-os.
Falta do percurso e da presença da ERER em nosso PPP.	Organizar a escrita dos estudos, ações e práticas, assim como nossas concepções para constarem no PPP da unidade.	Registrar os movimentos que estão acontecendo na unidade, os debates do grupo de estudo e reuniões pedagógicas para construção (também com embasamento teórico) as concepções acerca do tema; realizar a leitura do documento oficial e utilizá-lo como base.
Falta de ações efetivas para o combate à discriminação e ao preconceito.	Atos discriminatórios não passar despercebidos no cotidiano da unidade; realizar intervenções para que não mais aconteçam.	Realização de ações preventivas (como prevenir o preconceito?), conscientização, valorização e respeito; realizar ações e mediação imediata quando um ato discriminatório acontecer.
Falta de parceria, compreensão e cumplicidade com as famílias.	Que as famílias também participem das práticas relacionadas a ERER.	Explicar às famílias durante as reuniões de pais o movimento que acontece na unidade e no planejamento de cada professor; buscar parcerias com as famílias (famílias conversando com as crianças sobre sua cultura, ancestralidade, ensinar uma dança, contar uma história, auxiliar na costura de bonecas, doar instrumentos musicais); conscientizar as famílias sobre a importância de suas participações; dar abertura de participação para as famílias.

FONTES: PPP do NEIM, 2019.

Diante desse quadro, observamos o quanto a Instituição zela pelos dispositivos pedagógicos que reforçam um processo de reflexão contínua entre o corpo docente, as famílias e as crianças. O grupo de profissionais assumiu, assim, sua responsabilidade com a educação das 137 crianças atendidas e buscou parcerias para realizá-la. Kramer (2003, p.53), afirma que “todo

projeto político pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias, recursos”. Optar pelos caminhos a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das escolhas e o conjunto de profissionais do NEIM, ao elaborar um quadro para pensar a EREER escolhendo caminhos, metas e ações, demonstrou nitidamente o projeto de educação que elegeram desenvolver com as crianças, ou seja, contemplando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como ação coletiva, inclusiva e democrática posta em seu Projeto Político Pedagógico.

Ao abordar sobre a dimensão política do PPP, Kramer (2003) reflete sobre as desigualdades sociais. Segundo a autora, faz-se necessário o reconhecimento de que a sociedade é fundamentalmente desigual. Para ela, todo projeto educacional precisa atuar contra as desigualdades, reconhecendo as diferenças e as singularidades dos sujeitos. Completa sua reflexão dizendo que “[...] todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, mas, reconhecendo as diferenças – étnicas, religiosas, de gênero, de idade etc., entendendo que as crianças são cidadãs de direitos” (KRAMER, 2003, p.55). O NEIM, campo desta pesquisa, considerando o que anuncia o seu Projeto Político Pedagógico, compreende que “[...] a EREER como um princípio precisa estar presente em nossos planejamentos, nossas práticas cotidianas e nas relações sociais que estabelecemos em nossa unidade e comunidade escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2018, p.74).

Ao tratar sobre a Educação Étnico-Raciais, especificamente no quadro apresentado anteriormente, a realidade do campo da pesquisa demonstrou as limitações vividas por outras instituições de Educação Infantil, como as que acolheram as pesquisas que analisamos anteriormente. Reconheceram, por exemplo, a falta de materiais (brinquedos, livros, fantasias, entre outros); necessidade de envolver todos os profissionais, as famílias e os gestores municipais; fragilidade para documentar os estudos e práticas com EREER, mas, por outro lado, evidenciaram a existência de um movimento muito interessante de possibilidades, entre elas, a organização de metas e ações, o que aciona e mobiliza o coletivo para o planejamento de grupos de estudos, assim como ao compartilhamento de práticas pedagógicas, produção de materiais pedagógicos e outras ações potencializadoras.

2.2.2 O NEIM, campo específico da pesquisa e os grupos de atendimento

Para o atendimento das 137 crianças pertencentes ao NEIM, foram organizados, de acordo com a faixa etária, seis grupos (todos com crianças sendo atendidas em diferentes períodos: matutino, vespertino ou integral). Apresentamos a nomeação e número de crianças por

grupo: GII A - 19 crianças; GII B - 17 crianças; GIII – 21crianças; GIV - 22 crianças; GV - 30 crianças e GVI - 28 crianças.

O horário de funcionamento é das 7h30min até 18h30min e, como já mencionado, há crianças atendidas em três períodos: matutino (das 7h30min até 13h30min); vespertino (das 13h até 18h30min) e integral (das 7h30min até 18h30min).

Ter um número expressivo de crianças negras no contexto onde desenvolvemos a pesquisa foi um dos critérios estabelecidos para a escolha do campo e, por este motivo, realizamos mapeamento da identificação racial das crianças de todos os grupos, mas dedicamos devida atenção nos dois grupos de crianças atendidos na pré-escola. Conhecer quem são as crianças do coletivo da unidade favoreceu a leitura mais ampliada do contexto, das outras crianças com as quais as crianças participantes da pesquisa estabelecem suas relações e socializações. Organizamos as primeiras informações coletadas, a partir da análise de documentos das crianças que tivemos acesso, em uma tabela (**Tabela 1**) para apresentar o perfil racial do NEIM, campo da pesquisa.

Tabela 1 - Número de crianças por cor/raça que compõe o NEIM

Cor/Raça \ Grupos	Negros	Pretos	Pardos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Não Declarado	Não Encontrado
GII A	1	1	5	8	0	0	0	4
GII B	2	0	3	3	0	0	0	9
GIII	1	1	4	11	0	0	0	4
GIV	4	0	4	7	0	0	0	7
GV	1	1	5	13	0	0	1	9
GVI	4	4	3	14	0	0	0	3

Fonte:Arquivo da pesquisadora, 2019

Para mapear as heteroatribuições encontradas nos documentos das crianças, usamos as categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, quais sejam, pretos e pardos (a soma de ambos, compõe os negros), brancos, indígenas e amarelos. Contudo, observamos que a heteroatribuição das crianças negras por seus familiares/responsáveis foi feita usando as categorias pretos, pardos e negros, o que evidenciou o complexo exercício de compreensão e escolha da categoria a ser utilizada para a identificação racial de muitos brasileiros. No entanto, houve um significativo número de crianças sendo reconhecidas por seus familiares/responsáveis como negras.

A leitura dos números obtidos durante o mapeamento da heteroatribuição das crianças apresentou informações que consideramos importantes para conhecer o perfil do NEIM. Das

137 crianças, 44 foram declaradas negras (sete pretas + 24 pardas + 13 negras), 56 brancas, uma não preencheu a informação (marcando com X o local para registrar a informação) e em 36 fichas não foi solicitada ou não constava esta informação. Esses dados contrastam com a estimativa feita pela equipe gestora, de que a unidade educativa atenderia, aproximadamente, do total de crianças, setenta por cento de crianças negras, o que pode ser justificado com a ausência deste dado nos documentos de 36 crianças (sendo 27 nascidas em Florianópolis). Compreendemos que estes números podem deixar de representar a realidade sobre a identidade étnico/racial das crianças atendidas no NEIM e que eles são primordiais para o planejamento das ações educativas e pedagógicas.

Pesquisadores das relações raciais que tematizam os processos de identificação racial, entre eles, Osório (2003) e Nogueira (2007), corroboram para o aprofundamento de conhecimentos e, conseqüentemente, para a análise dos dados coletados na unidade educativa, campo desta pesquisa, a respeito das heteroatribuições raciais das crianças feitas pelos seus familiares/responsáveis e das auto-atribuições feitas pelas crianças. Ao apresentar os três métodos de identificação racial (auto-atribuição, heteroatribuição e por meio de técnicas biológicas), Osório (2003) pontua as distintas funcionalidades existentes da classificação racial, ou seja, para identificar as diversidades existentes entre os sujeitos ou para hierarquização destes. Essa compreensão dos objetivos atribuídos ao sistema de classificação ajuda a entender que são processos que, ao utilizarem marcadores biológicos e culturais, como atributos físicos e modos de viver, hierarquizam os sujeitos e as relações sociais, entre elas, as raciais.

Classificações são os tijolos do simbólico, pois classificar é introduzir distinções, similitudes e oposições, um processo cognitivo que torna possíveis a cultura, a linguagem e, por conseguinte, a vida em sociedade. Entretanto, quando se vai além disto para postular que as pessoas que têm pele escura são menos capazes, ou predispostas a fazerem isto ou aquilo, não se pode mais atribuir essas desigualdades culturalmente construídas à biologia ou à genética. Ultrapassa-se a “raça” como realidade biológica e chega-se à raça como realidade sociocultural, de caráter completamente distinto (OSÓRIO, 2003, p.11).

Oracy Nogueira (2007), ao analisar os estudos das relações raciais, diz que, mesmo que certos estudiosos se recusem a aceitar, nestes estudos o problema do preconceito racial é central, mesmo que esteja implícito nas análises comparativas feitas. Pensar numa sociedade ainda racista como a brasileira remete compreender se as identidades e os pertencimentos raciais se fazem de forma a enfrentar o racismo ou, ao menos, buscando amenizar seus impactos. Segundo Nogueira (2007), no Brasil, o preconceito, tal como se apresenta, foi designado como sendo preconceito de marca. Nele, os critérios para as classificações raciais

são o fenótipo e a aparência racial. Considerando a complexidade que envolve a identificação racial, ao encontrar nos documentos das crianças, 100 pertencimentos étnico-raciais sendo informados e uma não declaração deste, implica reconhecer que os sujeitos estão se reconhecendo, e tornando pertinente saber, então, quais os processos vividos e os critérios assumidos para se identificarem como sendo negros, brancos, indígenas ou amarelos.

Além do mapeamento do pertencimento étnico-racial, buscamos outras informações (nacionalidade, naturalidade, idade) por compreender que esses dados ajudariam a conhecer melhor algumas particularidades das crianças, bem como ampliaram a percepção e interpretação do contexto da pesquisa.

O primeiro documento que tivemos acesso foi elaborado pelos profissionais da unidade educativa, intitulado “Entrevista com a Família”, preenchido anualmente durante o período de acolhida e inserção. Nele encontramos as seguintes informações: nome da criança; cidade de nascimento e endereço. Não foi solicitado na entrevista com as famílias dois dados que planejamos obter para mapeamento do campo de pesquisa: identificação étnico-racial das crianças e nacionalidade.

Reconhecendo que com as informações obtidas no documento “Entrevista com a Família” os dados estariam incompletos, principalmente a identificação étnico-racial, buscamos essas informações em outras fontes. Os profissionais responsáveis pela secretaria da unidade educativa pesquisaram os dados no Sistema de Informação Integrada - SIG Educação. Neste sistema, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis cataloga informações importantes de todas as unidades educativas, entre elas, a inscrição, matrícula e rematrícula das crianças, solicitando, para a realização desses processos, dados das crianças e seus familiares/responsáveis. Contudo, as planilhas do sistema estavam incompletas, limitando acesso aos dados faltantes, principalmente a identificação étnico-racial das crianças.

Admitindo que a ausência dos dados interferiria no mapeamento do campo, principalmente na definição do grupo no qual a pesquisa seria desenvolvida, acatamos a sugestão de analisar as pastas-arquivo das crianças, composta por um conjunto de documentos individuais das crianças desde o momento que adentraram a unidade educativa.

Foram encontrados, nas pastas arquivo das crianças, 13 diferentes documentos, todos datados a partir de 2015. Em cada conjunto de documentos elaborados anualmente, encontramos as seguintes informações: 2015 (nome completo da criança, sexo, raça/cor, endereço e naturalidade); 2016 (nome completo da criança, sexo/gênero, raça/cor, endereço, nacionalidade e naturalidade); 2017 (nome completo da criança, sexo/gênero, raça/cor,

endereço, nacionalidade, naturalidade e país de origem); 2018 (nome completo da criança, sexo/gênero, raça/cor, endereço, país de origem e local de nascimento); 2019 (nome completo da criança, sexo/gênero, raça/cor, endereço, local de nascimento e país de origem). Contudo, individualmente, as informações sobre as crianças não se repetem em todos os documentos, em específico, o dado raça/etnia. A ausência dos documentos que contém esta informação na pasta arquivo de cada criança, implicou no não encontrar a busca desejada nos documentos de 36 crianças.

Assim, as informações que buscávamos não constavam no conjunto de documentos organizados em todas as pastas arquivo de cada criança, no documento entrevista com as famílias, elaborado pela unidade educativa, nem nas planilhas disponíveis no Sistema SIG Educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, interferindo pontualmente na inteireza do mapeamento étnico-racial da unidade educativa.

Entretanto, pontuamos algumas análises feitas com as informações obtidas. A partir de 2017, passou a ser solicitado à indicação do país de origem das crianças, evidenciando a possibilidade de que a partir do fluxo migratório ocorrido mundialmente, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis esteja percebendo mudanças no coletivo de crianças que atende a partir do critério nacionalidade. O pertencimento étnico-racial foi solicitado de acordo com o padrão denominado pelo IBGE, ou seja, raça/cor, embora alguns documentos não apresentaram como opções de escolha para a heteroatribuição as categorias pardo, preto, branco, indígena, amarelo (permitindo que aparecesse, também, a categoria negro durante a heteroatribuição das crianças feita pelos seus familiares/responsáveis).

A respeito da nacionalidade e naturalidade das crianças, as informações obtidas foram organizadas na **Tabela 2**, para que sejam analisadas como constituintes do contexto da pesquisa.

Tabela 2 - Nacionalidade e naturalidade das crianças negras

Heteroatribuição/ Grupos de atendimento	GII A	GII B	G III	G IV	G V	GVI	Total
Crianças Negras nascidas em Florianópolis	7	5	3	4	7	5	31
Crianças negras nascidas em outros Estados/Municípios Brasileiros	0	0	3	4	0	3	10
Crianças negras nascidas em outros países	0	0	0	0	0	3	3

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019

A leitura da **Tabela 2** informa que, das 44 crianças negras que compõem a unidade educativa, 31 são naturais de Florianópolis, dez de outros Estados/ Municípios Brasileiros (duas do Pará, cinco da Bahia, um do Rio Grande do Sul, uma de São José/ Santa Catarina e uma de Orleans/ Santa Catarina) e três são haitianas.

Apresentar a composição do grupo de crianças negras, demarcando os seus lugares de nascimentos, evidenciou a pluralidade dos aspectos culturais e sociais pertencentes ao coletivo da unidade educativa. Tomado como representatividade, o número de crianças negras nascidas em Florianópolis pertencentes ao campo da pesquisa, pode nos ajudar a desconstruir o discurso de que os negros que moram no município possuem outra naturalidade ou nacionalidade. Se tomadas como referência para pensar sobre a composição étnico-racial de Florianópolis, com as informações obtidas no campo específico desta pesquisa é possível afirmar que há muitas crianças negras sendo geradas e infâncias negras sendo vividas no município. Reconhecer que há crianças negras vindas de outros estados brasileiros e países e, principalmente, que há crianças negras naturais de Florianópolis, exige pensar como elas estão vivendo suas infâncias nos Núcleos de Educação Infantis Municipais e demais espaços da cidade da qual pertencem.

O processo de mapeamento dos grupos de atendimento provocou algumas indagações: Quais encaminhamentos são necessários para que a unidade educativa e a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tenham todos os dados das crianças atualizados? No que o conjunto das informações específicas das crianças contribui para que o Projeto Político Pedagógico da unidade educativa atenda a diversidade de crianças que a constitui? Quais contribuições o mapeamento étnico-racial das crianças atendidas nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis traz para a elaboração dos documentos orientadores das ações pedagógicas e educativas desenvolvidas em cada Núcleo de Educação Infantil Municipal?

A análise de documentos quando feita não somente catalogando dados quantitativos e visando interpretar os contextos, evidenciam aspectos que precisam ser tratados com mais atenção, como a informação da identidade e do pertencimento étnico-racial das crianças, por exemplo. Consideramos que os registros documentais precisam revelar a realidade vivida e, por isso, sua necessária e constante atualização.

Desta forma, entendemos ser importante deixar registrado que as primeiras aproximações com o campo aconteceram durante o período de inserção e acolhida das crianças, dos seus familiares/responsáveis e dos profissionais da unidade. Os documentos das crianças, do processo de matrícula e matrícula estavam sendo organizados pela equipe

diretiva, assim como os espaços e os projetos que foram desenvolvidos em cada grupo de atuação e nas propostas coletivas da unidade. Quando chegamos ao campo, nem todas as informações das crianças puderam ser acessadas, fazer esse levantamento foi possível posteriormente ao recebermos as informações pessoais das crianças do GVI, permitindo completar as informações que elencamos como importantes para a pesquisa.

2.2.3 Conhecendo o Grupo VI, lócus da pesquisa com as crianças

Como a pesquisa foi delimitada para acontecer na pré-escola, e em um grupo que tivesse maior representatividade de crianças negras, após mapeamento de todos os grupos de atendimento da unidade educativa, em específico na pré-escola, o GVI foi o grupo escolhido para o encontro com as crianças negras, para saber o que dizem de si, das suas identidades e pertencimentos étnico-raciais. O grupo era composto¹⁷, segundo a heteroatribuição feita pelas famílias/responsáveis, por 11 crianças negras (cinco naturais de Florianópolis, três naturais da Bahia e três naturais do Haiti); 14 crianças brancas (13 naturais de Florianópolis e uma natural de Chapecó/Santa Catarina) e somente três heteroatribuições não foram encontradas no conjunto de documentos das crianças fornecidos pelo NEIM ou pela RMEF. Consideramos que era um grupo que representava a diversidade de crianças que compõe a unidade educativa, assim, o desenvolvimento da pesquisa neste coletivo possibilitaria descobertas e aprendizados.

Além dos dados apresentados com a análise documental, outros aspectos que não foram planejados inicialmente, mas que, constituem o processo de estar em campo, interferiram na escolha do grupo.

No primeiro contato com a unidade educativa recebi um convite para conhecer sua estrutura física. Acompanhada pelo supervisor, fui adentrando os espaços, entre eles, as salas de referência das crianças, proporcionando assim, meu primeiro contato com elas. Ao chegar na sala do GVI, fui recebida por uma menina negra brincando com uma boneca. Ela sorriu, me olhou e perguntou: “*Quem é tu?*” Sorri e disse-lhe meu nome. “*Hum*”, e tu gosta de brincar?” me respondeu e questionou ao mesmo tempo. Sentei-me ao seu lado, falei, “*Gosto de brincar de muitas coisas*”. Nosso diálogo foi interrompido pelo convite feito pelo supervisor, “*Vamos conhecer outras turmas!?*” Antes de sair, ela me disse “*Eu tô brincando de casinha*” (Diário de campo, 14 de março de 2019).

¹⁷Estes dados iniciais do GVI foram obtidos nos documentos das crianças arquivados na unidade educativa e sofreram modificação quando comparamos a heteroatribuição e auto-atribuição das crianças negras, conforme apresentamos no Capítulo 2, seção 3.3, ‘A Constituição Identitária e o Pertencimento Étnico-Racial na infância: as crianças negras e seus posicionamentos’.

Minha repentina e rápida presença não inibiu conversas ou brincadeiras das crianças. Quando me perguntaram se gostava de brincar, teria eu, naquele momento, recebido um convite para brincar? Saber meu nome era o foco da conversa? Diante destas questões fiquei refletindo que, ao retornar para as observações, coletar dados e aprender com elas, teria grandes chances de receber convites para brincar.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças negras e seus dizeres sobre si, as suas narrativas ganharam centralidade, contudo, deixamos registrado que elas foram anunciadas em um lócus, ou seja, no coletivo de crianças do GVI, onde o planejamento das ações pedagógicas e educativas estavam sob a responsabilidade de um grupo de sete professoras e um professor, compondo o contexto pesquisado. Apresentamos, de acordo com nossa heteroatribuição, a composição do grupo docente do GVI: duas professoras regentes negras (uma no período matutino e outra no período vespertino), uma professora auxiliar de ensino branca (compartilha a docência com as professoras regentes e a professora de educação especial que atua em ambos os períodos), duas auxiliares de sala brancas (uma no período matutino e outra no período vespertino), uma professora de educação especial branca (atua período integral) e um professor de educação física branco (atua no período integral). Presenciamos, diariamente, as crianças negras sendo recebidas e acolhidas atenciosamente e afetuosamente pelas/pelos docentes, como constatamos nos episódios a seguir:

Para apresentar o que planejou para o encontro do dia, a professora regente chamou as crianças para a roda de conversa. Caminhava pela sala, batendo suaves palmas, esbanjando largos sorrisos e sussurros “*Maravilhosos, venham, tenho algo para contar*” até que todos estivessem prontos para ouvi-la. Soubemos que iríamos assistir o vídeo “Que cor é minha cor?”, da série “A cor da cultura”. Durante a apreciação do vídeo, muitas vozes de cruzavam, era um tal de anunciar “*Sou parecido com essa! Eu sou igual a essa! Eu sou negra!*” Apreciei a história na companhia de **Lara, Bruno, Luiza**, Lorena e **Diogo**. Presenciei um diálogo onde discutiam “as suas cores”. **Lara** iniciou o diálogo, “*Eu sou preta.*” “*É*”, concordou **Bruno** que logo se posicionou: “*Eu sou é marrom!*” **Lara** sorri. “*Gente, eu sou negra!*”, disse **Luiza**. Lorena olhou para seus braços e disse “*Eu ainda não sei o que sou*”. **Luiza** a olhou e respondeu rapidamente sua indagação, “*Você é branca*”. **Diogo** pediu a sua vez para falar, sorriu e afirmou “*Eu sou negro!*” (Diário de Campo, 10 de abril de 2019).

Estávamos brincando com bonecas, **Beatriz**, enquanto nanava sua filha, comentou “*Tu sabia que a profe disse que eu sou maravilhosa?*” Olhei para ela e pedi para que me dissesse como se sentia ao ser chamada de maravilhosa. Ela me respondeu com um largo sorriso (Diário de Campo, 10 de abril de 2019).

No decorrer dos nossos encontros, a professora regente que atuava no período matutino trouxe como proposta a construção do mapa do continente africano, contação de histórias, exposição de um calendário bilingue (português/crioulo), artefatos (pentes, revistas com

variados tipos de cabelo, cremes) para criar um salão de beleza, entre tantos outros recursos que remetem o trato pedagógico com a diversidade étnico-racial como princípio das propostas educativas e pedagógicas vividas com as crianças.

A respeito das materialidades ou recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento das propostas educativas e pedagógicas com as crianças, principalmente ao tratar dos conhecimentos do continente africano, consideramos fundamental que as/os docentes recorram a fontes de estudo seguras e informem às crianças a referência, ou seja, os lugares e grupos étnico-raciais pesquisados. Este encaminhamento didático corrobora com a desconstrução do imaginário hegemônico do continente africano e evidencia a diversidade de saberes de matriz africana, tão importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nos dias que estivemos na sala do GVI não presenciamos o calendário bilíngue (português/crioulo) sendo explorado pelas crianças e professoras/professor, o que não nos possibilita apresentar detalhes. Entretanto, deixamos registrado que ele é um recurso didático com o qual é possível dialogar a respeito da diversidade de África. Consultando a professora Ezra Chambal Nhampoca¹⁸, aprendemos que “os crioulos são falados na Guiné Bissau, Cabo Verde, Guiné Equatorial, são crioulos diferentes em cada país”, exemplo da diversidade existente no referido continente.

Assim como nos recursos didáticos e nas materialidades exploradas nas propostas educativas e pedagógicas, observamos a diversidade racial sendo representada nos brinquedos e painéis (com lindas imagens de africanas) que compõem os espaços educativos do GVI.

¹⁸Ezra Chambal Nhampoca é doutora em linguística, professora da Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique e colabora com o grupo de pesquisa GEPDiM. Tem como principais áreas de pesquisa: Lexicografia das Línguas Bantu (Grupo Tsonga), Neologia do Português de Moçambique, Cognição e uso e Políticas Linguísticas Críticas. Maiores informações: <http://lattes.cnpq.br/5287498105582187>

Figura 1 - Africana



Figura 2 - Calendário bilíngue



A presença de professoras regentes negras, bem como de uma gestora/diretora negra, pode ser considerado um diferencial no contexto da pesquisa, principalmente no que diz respeito aos encaminhamentos das ações educativas e pedagógicas tematizando a EREER propostas no PPP da unidade educativa. Acreditamos ser relevante pontuar dois aspectos desta constatação, o primeiro diz respeito à relevância da representatividade intelectual e de ocupação de lugares sociais de chefia que as professoras negras e a gestora/diretora negra podem ser para as crianças negras e, o segundo ponto, é a questão de reconhecer a importância do protagonismo de docentes negras/negros no estudo, planejamento, efetivação e avaliação da

ERER, entretanto, não podemos considerá-los os únicos responsáveis, sendo necessária a conjunta e efetiva responsabilidade e participação de docentes não negros.

Retornando às especificidades do GVI, para melhor conhecermos as crianças que o compõe, ampliamos a busca de suas informações nos documentos arquivados no NEIM, principalmente para aprofundar as questões a respeito da identidade e dos pertencimentos étnico-raciais. As crianças negras foram identificadas com o uso do **negrito**, conforme pontuamos anteriormente na décima terceira nota de rodapé, apresentada na página 28, cuja justificativa foi fundamentada em Figueiredo (2020), que, como ato político para demarcar a produção do conhecimento por intelectuais negros, utilizou a escrita dos seus sobrenomes em **negrito** para “[...] enegrecer a linguagem dos textos produzidos por autoras e autores negros” (FIGUEIREDO, 2020, p.8). Tal posicionamento adotado em nossa escrita foi ao encontro do proposto pela estudiosa, como posicionamento político, defendendo que as narrativas das crianças negras, são basilares para as reflexões e discussões propostas na pesquisa. Apresentamos, no **Quadro 5**, particularidades das crianças do GVI que consideramos relevantes para conhecê-las.

Quadro 5 - Conhecendo as crianças do GVI: algumas importantes informações

Nome	Heteroatribuição	Sexo	Idade	Nacionalidade	Naturalidade
Luiza	Parda	Feminino	5 anos	Brasileira	Feira de Santana – BA
André	Branco	Masculino	5anos	Brasileira	Chapecó – SC
Ani	Branca	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis- SC
Diogo	Pardo	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis- SC
Eduardo	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Bruno	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis –S C
Lara	Negra	Feminino	5 anos	Brasileira	Salvador – BA
DJ	*	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Mateus	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Leandro Jorge	Branco	Masculino	4 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Igor	*	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis SC
Amanda	Branca	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis- SC
Guto	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis SC
Paty	Branca	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC

Flor	Negra	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis SC
Marli	Preto	Masculino	5 anos	Haitiana	Estado Estrangeiro
Roque	Negro	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Beatriz	Parda	Feminino	5 anos	Brasileira	Serrinha – BA
Ysa	Preta	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Jhon	Preto	Masculino	5 anos	Haitiana	Estado Estrangeiro
Pedrinho	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
João Pedro	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Paulo	Branco	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Maria	Negra	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Lorena	Branca	Feminino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Vini	Branca	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC
Haiti	Preta	Masculino	5 anos	Haitiana	Estado Estrangeiro
Ricardo	*	Masculino	5 anos	Brasileira	Florianópolis – SC

Legenda: *Heteroatribuição não declarada pelos familiares/ responsáveis

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2019

Definido o grupo de crianças com o qual desenvolveríamos a pesquisa, solicitamos autorização dos familiares/responsáveis pelas crianças, enviando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Anexo 1) para assinarem. Nesse processo, contamos com a preciosa colaboração do grupo de docentes do GVI que, em uma reunião, conversaram com as famílias a respeito da pesquisa e da importância da participação das crianças.

Pedimos autorização das crianças, convidando para assinarem ou desenharem o Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE (Anexo 2) e explicamos que, ao registrarmos suas brincadeiras, não iríamos identificá-las pelos seus nomes, assim, elas poderiam escolher um nome para que pudéssemos usá-los nos registros no diário de campo. O processo de preenchimento da documentação foi feito em pequenos grupos para que as crianças pudessem desenhar e/ou escrever seus nomes no documento e escolher seus nomes fictícios com tranquilidade. Para os registros dos nomes, escrita e/ou desenhos pelas crianças no Termo de Assentimento Livre Esclarecido, foram disponibilizados canetas e lápis coloridos com diferentes cores, entre elas, diversas tonalidades de cores que representam tons de pele. Observamos satisfação das crianças ao escreverem seus nomes no TALE, nos dando a sensação de que reconheciam que seus nomes a identificavam e o valor simbólico e material de suas assinaturas no documento. Organizamos um quadro contendo os nomes das crianças e

os nomes fictícios escolhidos por elas, anotando-os em suas presenças. Os nomes fictícios foram utilizados durante todo o processo da escrita da pesquisa para resguardar suas identidades.

Ao elaborar os documentos solicitando autorização para os responsáveis e para as crianças, refletimos sobre o processo de auto-atribuição e heteroatribuição. O que os familiares/responsáveis fazem ao informar a identificação racial das crianças é uma heteroatribuição. Sim, eles são tutores das crianças e considerando as informações obtidas durante suas vivências do que significa ser negro (preto e pardo), branco, indígena e amarelo definem o grupo étnico-racial delas. E as crianças? Quando a heteroatribuição feita pelos seus responsáveis é apresentada para as crianças? Será que elas concordam com o que é dito sobre si? As famílias sabem como as crianças se identificam racialmente? Se a identidade racial informada nos documentos solicitados na matrícula das crianças considerasse suas auto-atribuições, a leitura feita pela diretora/gestora (algo em torno de 70%) de crianças negras compondo a unidade educativa seria confirmada? Em qual momento da vida a criança consegue dizer sua identidade e pertencimento étnico-racial? Como é vivido esse processo de construção identitária? A auto-atribuição racial das crianças quando conhecida pela unidade educativa contribui para planejar ações educativas que as ajudem a pensar como se percebem?

Certamente, essas questões mobilizam o pensar em torno da problemática central do objeto de pesquisa e como as experiências de atos criativos das crianças negras ao dizerem de si, ao serem reconhecidas por seus familiares/responsáveis e seus/suas professores/as podem provocar novas formas de pensar e perceber que a constituição identitária e o pertencimento étnico-racial são processos vividos desde a infância e precisam ser dialogados constantemente com as crianças.

2.3 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: O QUE NOS FALAM ACERCA DO TRATO PEDAGÓGICO COM A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

A cidade de Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, localizada na região Sul do país, considerada a região mais branca do Brasil¹⁹. Conhecida como “Ilha da Magia”, no

¹⁹Informação obtida no Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf> Acesso em 20 de junho de 2019

conjunto de seu patrimônio cultural, a cultura açoriana tem sido reconhecida como sendo de maior expressividade e representatividade da cidade. A expressão “Ilha da Magia” nos convida a refletir sobre o que ela pode representar e ocultar quando nos colocamos no movimento de conhecer a historicidade das relações raciais vividas pelos diferentes grupos étnico-raciais na cidade. É nesse contexto que a Rede de Ensino Municipal tem elaborado com o coletivo de gestores e profissionais da educação, seus documentos orientadores, e é nele, também, que as crianças negras vivem suas infâncias.

Do conjunto de documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os mais recentes e que tratam especificamente da Educação Infantil são: *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010), *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012), *Currículo na Educação Infantil* (2015a) e *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016). Além destes, há outros importantes documentos orientadores, as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC* (2015b) e a *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (2016). Todos os documentos foram elaborados após a aprovação da Lei Federal 10.639/03 e por indicativo de lei e/ou posicionamento político, deveriam compor na sua tessitura o que versa referida legislação. A leitura destes documentos objetivou focalizar como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem discutido como a História da Cultura Africana e Afro-Brasileira e a EREER devem ser compreendidas, planejadas e realizadas em suas instituições educativas, especificamente, nos Núcleos de Educação Infantil.

O primeiro documento do qual tratamos intitula-se *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010), foi organizado pela professora Eloisa Acires Candal Rocha, é composto pelo texto basilar, *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil*, de sua autoria; por um conjunto de textos escritos por professores conferencistas e um compilado de relatos de experiência elaborados por professoras/professores das unidades educativas da RMEF e por um texto introdutório.

No texto basilar foi informado que sua elaboração retoma discussões já realizadas com o intuito de ampliá-las e explicitá-las, principalmente, “[...] a função social da educação infantil, aos núcleos de ação pedagógica e às implicações desses aspectos para uma definição do caráter de docência, ou seja, do papel das professoras e professores” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.12). Para atingir o objetivo proposto com a elaboração do documento, foram retomadas as

deliberações mandatárias apresentadas pelas Diretrizes para a Educação Infantil Nacional²⁰ no que refere às propostas pedagógicas e seus fundamentos. São elas:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) Princípios Éticos a Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do respeito a Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Em defesa de ações educativas e pedagógicas comprometidas com as infâncias, as crianças ganharam centralidade, sendo necessário ter atenção às experiências sociais delas e para o seu entorno social. Para tal, foram definidos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), “[...] de forma a orientar os objetivos gerais e suas implicações para a prática pedagógica. São três os NAPs apresentados:

1) Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita. Objetiva a diversificação das linguagens por entender que para compreender o mundo, passa por expressá-los aos outros. 2) Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais. Seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc. 3) Natureza: manifestações, dimensões, fenômenos físicos e naturais. Neste núcleo, situa-se todo o conjunto de experiências que darão a base para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo as intervenções humanas sobre ele (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.14-15).

De acordo com as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, os planejamentos de professores/professoras precisam “[...] conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possuem, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas” (FLORIANÓPOLIS, 2010). Com estes saberes, o desenvolvimento e aprofundamento dos planejamentos passam a ter mais sentido para todas as crianças.

Seis textos foram elaborados pelas/pelo conferencistas tendo como base a obra basilar. O primeiro deles, *Estratégias Pertinentes à Prática Pedagógica*, de autoria de Verena Wiggers, tratou das incumbências da ação docente para o ensino de todas as crianças, reafirmando a relevância dos núcleos da ação pedagógica e o cumprimento dos princípios norteadores das

²⁰ A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

DCNEI e “[...] o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.22). Para o acompanhamento do ensino “[...] o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.29). Realizando essas estratégias, a prática pedagógica auscultaria aspectos específicos das singularidades infantis e de suas relações sociais.

Daniela Guimarães, autora do texto *Ações pedagógicas de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética*, tratou da polarização no entendimento do que é cuidar e defende que “[...] educar e cuidar são atos indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.34). Nesse sentido, é necessário estar atento para a inserção da criança na cultura e “[...] para além da funcionalidade que o corpo ganha no cotidiano, é importante observar como as crianças se apropriam da cultura, como desenvolvem iniciativas no contato com os adultos e com a realidade que as circunscreve” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.34).

Contribuições da educação infantil para a formação de leitores e produtor de textos, escrito por Suely Amaral Melo, discutiu a função social da escrita. Das discussões postas, tomou relevância saber “[...] como as crianças se relacionam com o mundo, com a cultura” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.45) e o sentido que ela atribui ao que descobre.

Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo, elaborado por Luciana Esmeralda Ostetto, discorreu sobre a importância da ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças para o desenvolvimento da dimensão estética, compreendida como sendo “[...] a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos, entre razão e sensibilidade” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.58). Assim, a “[...] arte na educação infantil será tanto mais importante quanto puder contribuir para a formação e sensibilidade das crianças, para ampliar seu olhar sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, vitais (FLORIANÓPOLIS, 2010,p.58).

Sobre o corpo e movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagem, texto elaborado por Maurício Roberto da Silva, refletiu sobre o corpo social, demarcando que “[...] no corpo das crianças, nas creches ou fora delas, no âmbito das diferentes classes sociais, de algum modo, estão reverberados a “cosmologia”, os valores, as marcas, as práticas sociais, enfim, o *ethos* da sociedade na qual vivemos (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.80). Nesse movimento, foi apontado, a partir dos valores ético-políticos do corpo, possibilidades de resistência frente a padrões socialmente impostos.

Supervisão na Educação Infantil e a Organização do Trabalho Educacional Pedagógico, escrito por Ana Regina Ferreira de Barcelos, pontuou o trabalho da supervisão na Educação Infantil para que, com os demais profissionais dos Núcleos de Educação Infantil, seja organizado o trabalho educacional pedagógico. A responsabilidade e o compromisso exigido do trabalho do referido profissional com o coletivo da unidade educativa, foi justificada, entre outros aspectos, pelo posicionamento assumido de “[...] combate à desigualdade social, também presente na esfera educacional” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.80).

Os relatos de experiências apresentaram um recorte do que vem sendo vivido pelas crianças nos Núcleos de Educação Infantil Municipais. Ao lê-los, buscamos identificar *se e como* a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, saberes importantes para a garantia da diversidade racial como princípio educativo, compõem as experiências relatadas pelos/as professores/as. *Contares, Rimas e Cantares*, descreveu a experiência de professoras contarem e dramatizarem poemas, poesias, contos, fábulas para as crianças na Escola Desdobrada e NEIM Costa da Lagoa. *Nosso mundo, nossa casa*, foi apresentado pelo NEIM Doralice Teodora Bastos e tratou das experiências com educação ambiental. O NEIM Irmão Celso apresentou o projeto *Avaliando o cotidiano através da imaginação* para socializar com os responsáveis pelas crianças envolvidas no projeto o que elas experienciam cotidianamente, transformando o espaço em um reino encantado cheio de brincadeiras, alegrias e imaginação. *Interação: uma proposta de trabalho pedagógico... Onde tudo pode acontecer*, socializado pelo NEIM Idalina Ochôa, objetivou possibilitar espaços de interação entre crianças de idades iguais ou diferentes e adultos, projeto que foi desdobrado em sub-projetos coletivos: alimentação, arborização e horta, inclusão e diversidade étnico-cultural, feliz aniversário e organização dos espaços.

O NEIM Colônia Z-11 em *Uma viagem, muitas histórias* relatou as descobertas ao explorarem o espaço social da Barra da Lagoa e a cultura açoriana que o caracteriza fortemente. *Os desafios de uma proposta: trabalhando com grupos de crianças de diferentes idades na educação infantil*, desenvolvido no NEIM Orisvaldina Silva, tratou da organização de espaços coletivos para que as crianças tenham circularidade e interações que não se limitam as salas de referência. O projeto *Turma do peixe: nadando à procura de conhecimentos*, vivido no NEIM Canto da Lagoa, surgiu do interesse das crianças pela linguagem escrita, que passou a ser explorada a partir da identidade do grupo com a escolha do nome para o grupo de atendimento do qual as crianças pertencem. Foram feitas pesquisas sobre espécies de peixes (tainha, linguado, garapeva, espada e anchova). Nesse processo, as letras iniciais dos nomes dos peixes foram

sendo relacionadas com as letras iniciais e nomes das crianças, fazendo seus registros escritos e tendo como produto, a elaboração de um texto coletivo intitulado *A história da tainha*.

O NEIM Jardim Atlântico relatou a experiência *Boi-de-mamão: uma brincadeira de faz de conta* apresentando o processo vivido na construção do boi-de-mamão com as crianças de forma que atendesse suas singularidades, ou, escolhas ao brincar e confeccionar os personagens. *Um projeto de cultura e arte na creche: algumas possibilidades* foi vivenciado pelas/pelos docentes e demais funcionários do NEIM Nossa Senhora Aparecida com o intuito de favorecer a educação estética destes para a aquisição de elementos que ampliassem os planejamentos das/dos professoras/professores com a linguagem artística para serem experienciados com as crianças. O NEIM Irmão Celso socializou o projeto *O Mundo encantado do circo travessura*, objetivando, entre outros aspectos, ampliar o universo de brincadeiras, enfatizando a fantasia; a formação cultural; utilização de diferentes linguagens e a descoberta do próprio corpo.

O segundo documento estudado *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012), foi organizado em quatro partes. Na primeira consta as *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. A segunda parte versa sobre *A brincadeira*; a terceira parte sobre os *Núcleos da Ação Pedagógica – NAPs* e a quarta a respeito das *Estratégias da Ação Pedagógica*.

Focamos leitura nas três últimas partes, seguindo a ordem de apresentação no documento. No texto sobre a brincadeira foi definido que “[...] é um dos pilares das culturas da infância, uma atividade social significativa, basilar na nossa constituição humana. Para as crianças a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas – coletivas e individuais – de interpretação do mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.44). Dada a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, foram pontuadas reflexões sobre os espaços e artefatos usados pelas crianças para brincar, considerando que “[...] a riqueza de elementos diversos, provenientes de saberes e experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, constituirão o banco de imagens culturais utilizados nas situações interativas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.44).

Relações Sociais e Culturais, Linguagens (linguagem oral e escrita, linguagem visual e linguagem corporal e sonora) e *Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos*, formam os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), orientadores dos planejamentos das/dos docentes. O núcleo *Relações Sociais e Culturais* aborda a necessidade de

se considerar a diversidade de crianças e particularidades de suas relações ao estarem nas instituições de Educação Infantil, como requisito para que as/os professoras/professores planejem as propostas a serem vividas com as crianças.

Ao olharmos a composição dos grupos infantis nas instituições de educação infantil, não estamos apenas frente a um conjunto de crianças e adultos com determinadas características biológicas, mas sim, frente a sujeitos sociais, constituídos e pertencentes a uma etnia, a uma geração, a um gênero, a uma cultura. Aspectos que atravessam a composição das relações e a própria constituição do ser humano. Meninas, meninos, negros, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, evangélicos, do candomblé... Sujeitos constituídos por fatores socioculturais que os tornam, ao mesmo tempo, seres únicos e também, com características comuns que os identificam a determinados grupos sociais”(FLORIANÓPOLIS, 2012, p.44).

A diversidade como princípio educativo foi pontuada neste núcleo de ação pedagógica, sendo informado que “[...] não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.44).

Ao tratar especificamente das linguagens visuais, o Núcleo de Ação Pedagógica *Linguagens* refletiu a influência das imagens padronizadas que são vinculadas nas mídias na aprendizagem das crianças e defendeu que é preciso criar “[...] cenários e decorações que contemplem a diversidade, o encontro prazeroso com a natureza, que valorizem a cultura local e as produções das próprias crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.127). As linguagens corporais e sonoras refletem sobre as implicações da padronização de corpos, músicas, danças, entre outros, na educação corpórea das crianças. Compreendendo que “[...] as crianças não são agentes passivos diante dos anúncios e produtos a elas destinados” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.155), e, por isto, a ação pedagógica dos docentes devem contemplar tempos e espaços que valorizem “[...] as expressões, as características biológicas, físicas, psicológicas e culturais das crianças de forma indissociável” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.156).

No Núcleo de Ação Pedagógica *Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos* foi discutido se o que as crianças estão aprendendo ao explorarem os elementos da natureza e da cultura corroboram para “[...] a preservação e o cuidado com todos os seres humanos” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.190). Para que de fato as crianças possam ter esses aprendizados, entre outros encaminhamentos, é necessário a “[...] realização de pesquisas sobre as tradições culturais, elementos das culturas negra, indígenas e de outras etnias que compõem a nação brasileira – que nos ajudem a inventar novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.197).

Referente às *Estratégias da Ação Pedagógica*, foi apresentado um conjunto de “[...] ferramentas imprescindíveis para os docentes: a observação constante e sistemática; o registro; a análise desses registros e das produções das crianças, que permitem avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências a serem propostas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.231) para o planejamento do cotidiano dos Núcleos de Educação Infantil.

A sistematização do terceiro documento analisado, *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2015a), parte das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* e dialoga com as experiências do cotidiano a partir do conhecimento das documentações produzidas pelas/pelos profissionais das instituições de educação infantil. É composto por um texto introdutório explicando que se trata de atualizar e ampliar estudos anteriores e está dividido em duas partes, na primeira foi discutido a brincadeira e na segunda os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs).

Neste documento, as propostas a serem desenvolvidas com as crianças tendo o intuito de intensificá-las, foram organizadas e apresentadas considerando as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas e suas materialidades (brinquedos, livros, obras de artes, entre outras).

Centramos análise no Núcleo de Ação Pedagógica *Relações Sociais e Culturais*, nas propostas direcionadas a todos os grupos de crianças (bebês, bem pequenas e pequenas) considerando que ele “[...] evidencia de forma mais enfática que a relação pedagógica põe em relação os núcleos de ação apresentados neste currículo. Isto, de modo geral, ocorre ao considerarmos a relação social e a linguagem como interdependentes e fundantes do processo de humanização” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p.33). Destacamos alguns indicativos para a organização das propostas a serem vividas com as crianças:

- a) Apresentar aos bebês e crianças histórias, brincadeiras e músicas que valorizem diferentes culturas e etnias; b) Selecionar e dispor objetos e brinquedos para a exploração e ampliação das brincadeiras das crianças, com o intuito de dar visibilidade e valorizar a diversidade étnico-racial; c) Disponibilizar bonecas e bonecos com traços que valorizem e deem visibilidade às diferentes origens étnicas, com o objetivo de conhecer a diversidade; d) Garantir que os espaços das instituições sejam acolhedores, e que neles as crianças de diferentes origens étnico-raciais sejam reconhecidas e valorizadas (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p.37-39).

Para dar sustentação teórica ao referido documento, foram feitos momentos de estudos com quatro consultores, com as seguintes temáticas: experiência e corpo; artes visuais e as relações com a natureza; linguagem oral e escrita e as relações sociais e culturais e conceito de brincadeira e desenvolvimento.

O quarto documento *A Educação Física na Educação Infantil da Rede de Ensino de Florianópolis* (2016), apresentou como princípios para a sua docência, o corpo e o movimento, por compreender que “[...] por eles, as crianças se comunicam, expressam-se e interagem socialmente” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.11). Ainda, com o corpo são comunicados “[...] preconceitos étnicos, de classe, de gênero, entre outros” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.16). As práticas da Educação Física devem estar articuladas com o PPP de cada NEIM e planejadas considerando os Núcleos da Ação Pedagógica, as interações, as brincadeiras e a organização de tempos e espaços diferenciados e ampliados para sua realização. A pluralidade de práticas da Educação Física na Educação Infantil ganhou destaque ao serem socializados oito relatos de experiências. Ao lê-los, objetivamos identificar elementos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas propostas feitas pelas/pelos professoras/professores de Educação Física.

A narrativa *Conteúdos, Linguagens e Possibilidades: o relato de uma proposta de Educação Física na Educação Infantil* foi feita pelo NEIM Dr^a Zilda Arns Neumann. As propostas desenvolvidas foram pautadas na cultura de movimento e tinham como referência as crianças e suas formas de compreender o mundo, sendo organizadas em três temas: dança, ginástica, jogos e brincadeiras. No repertório de danças, foram apresentadas as cirandas e o boi de mamão. Cirandas (não identificadas) foram selecionadas pelas professoras e espontaneamente apresentadas pelas crianças. Ao serem cantadas e dramatizadas, em alguns momentos foram utilizados instrumentos musicais, entre eles, chocalhos, caxixi, berimbau, reco-reco. Ao brincarem e dançarem com o boi de mamão, brincadeira que faz parte do folclore açoriano, as crianças dançavam com os seus personagens: o boi de mamão, o cavalinho, o urubu, a bernunça, a Maricota, a benzedeira, o médico veterinário, os ursos branco e preto, o gunabo e a bruxa.

Com o tema jogos e brincadeiras, foi destacado os jogos da cultura açoriana e de outras culturas, bem como criação de brincadeiras com bolas; de arrastar/empurrar/puxar; de bicicletas. Detalhou-se como o brincar com bolas; de arrastar/empurrar/puxar e de bicicletas objetivavam o desenvolvimento de sentidos produtivo, explorativo e comparativo. Os jogos da cultura açoriana e de outras culturas deixaram de ser aprofundados na socialização da proposta.

“*Faz melão, faz melancia*”: um relato sobre dança, Educação Infantil e Educação Física, proposta desenvolvida no NEIM Anna Spyrios Dimatos, relatou como a dança pode ampliar o (re)conhecimento de manifestações culturais, a sensibilização, a expressividade, a criatividade e ampliação dos movimentos corporais das crianças. Foram apresentados três distintos momentos (na sala, no refeitório e improvisação, sendo que este último acontece nos espaços das salas ou do refeitório) de exploração e socialização das danças por pequenos grupos

de crianças para o coletivo de crianças da unidade educativa e para as famílias. As músicas escolhidas para dançar, cantar e dramatizar estavam relacionadas com os temas dos projetos desenvolvidos por cada grupo da unidade educativa. Foram apresentadas as seguintes danças: “Faz Melão, faz Melancia”/ Projeto Reciclagem, Culinária e Horta; “A Balainha”/Projeto Franklin Cascaes; “Peixinho do Mar”/ Projeto Animais Marinhos, Pescadores e Frutos do Mar. Sem serem relacionadas à projetos, foram apresentadas as danças: Pau de Fita, Periquito Maracanã, Dorotéia Centopéia e Dança de Origem Árabe.

Em “*Rosto na água, já!*”: a natação como conteúdo da Educação Física na Educação Infantil, foi relatada a experiência do NEIM Idalina Ochôa, e suas possibilidades e importância para oportunizar às crianças, acesso para explorar movimentos em diferentes espaços, em específico, na piscina/na água durante a natação. O projeto coletivo foi desenvolvido envolvendo parcerias com proprietários de uma academia de natação, famílias, crianças e funcionários da unidade educativa.

Proposta Pedagógica da Educação Física no NEIM Jardim Atlântico, desenvolvido no NEIM apresentado no título da proposta, narrou as ações pedagógicas desenvolvidas por esta área do conhecimento tendo a brincadeira como seu eixo central. A proposta da Educação Física buscou, de diversas maneiras, apresentar o mundo às crianças, ampliando suas linguagens e valorizando as dimensões humanas. Dança, boi de mamão, brincadeiras, passeios, foram alguns temas dos projetos desenvolvidos objetivando desenvolver a linguagem corporal.

O NEIM Nossa Senhora Aparecida apresentou o projeto a *Organização por Projetos: um relato de experiência da Educação Física na Educação Infantil*. Foram socializados três projetos, Boi de mamão (reconhecido como marca cultural da comunidade); Saídas e Passeios (para parques, bosques, ONGs e projetos) e Organização dos Espaços para Atividades Coletivas (brincadeiras com água, sobre rodas, no parque ou no hall) propostas nas segundas-feiras e um dia diferente, que aconteceu nas sextas-feiras, oportunizando o brincar com patins, bicicletas, motocicletas, entre outros. Todas as propostas almejaram proporcionar o contato com diferentes elementos e materiais, como músicas e objetos da cultura popular, como forma de garantir que os direitos das crianças, em específico o brincar, fosse garantido.

Ginástica, Circo e Dança: um relato da Educação Física na Educação Infantil, proposta do NEIM Nossa Senhora de Lurdes, apresentou os projetos coletivos (modelagem, pintura e teatro/dramatização); os passeios (para projetos, exposições, cinema, teatro) e o projeto que dá título a proposta de socialização, por acreditar que durante sua realização as crianças podiam experimentar movimentos desafiadores e brincar com seu corpo, se expressar, desenvolver a

criatividade e ampliar os repertórios (com contação de histórias e vídeos que apresentam diferentes circos existentes no mundo, entre eles os tradicionais circos da China e o moderno Cirque du Soleil).

A narrativa do NEIM Waldemar da Silva Filho, intitulada *Trocando e Materializando Experiências com o Circo: o relato de um projeto de Educação Física na Educação Infantil* buscou com o desenvolvimento do projeto “Circo Engraçado,” desenvolver a brincadeira, a criatividade, a alegria, a linguagem, a cultura corporal por compreendê-las como contribuintes para a formação humana.

Um relato sobre a Educação Física, a Educação Infantil e suas Interfaces, socializado pelo NEIM Ingleses apresentou dois projetos coletivos, o Parque dos Gazebos e o Aniversário Coletivo (tema do circo). O primeiro projeto teve como objetivo a revitalização de um dos seis parques da unidade educativa, o Parque dos Gazebos, inserindo nele brinquedos não estruturados, como blocos de madeiras e pedaços de bambus. No segundo projeto, as crianças, durante a celebração dos aniversários de algumas delas, brincaram de malabares, pé de latas, trapézio e cordas.

A elaboração das *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC* (2015b), quinto documento estudado, faz parte do processo da RMEF de formulação de documentos orientadores e visa, também, acompanhar o movimento nacional de implementação de diretrizes para a oferta da educação básica no território nacional, bem como pensar a articulação entre as etapas e modalidades de educação que são ofertadas pelo município. O documento tem como objetivo “[...] definir os princípios e as concepções basilares para a Educação Básica” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.11), compreendendo que para sua efetivação como um direito garantido a todos “[...] precisa contemplar duas dimensões indissociáveis: uma educação que necessariamente precisa ser comum a todos, e o respeito à diferença, que demanda obviamente, identificar que tornar o comum acessível para sujeitos diferentes, necessita construir caminhos alternativos” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.11).

Diante da responsabilidade de oferecer educação básica que atenda as demandas de todos os sujeitos, a educação integral e o direito à aprendizagem foram apresentados como concepções fundantes para a oferta da educação básica. Ao discorrer sobre a educação integral como direito à aprendizagem, foi demarcado a distinção entre o que significa por um lado, ampliação de tempo e permanência nas instituições de educação básica e, por outro, a integralidade na formação, sendo que esta última considera “[...] as dimensões éticas, estéticas, linguísticas, lúdicas e políticas, entre outras” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.17). Educação integral foi compreendida

como formação para a cidadania e, para a Educação Infantil, foi posto o desafio de “[...] qualificar o tempo de permanência da criança, ofertando “[...] um espaço de relações e aprendizdos, com seus direitos salvaguardados e um espaço de relações e aprendizdos assegurado” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.17-18). O direito à aprendizagem foi defendido como princípio educativo e para assegurar seu cumprimento, apresentou-se um conjunto de documentos: Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Declaração de Salamanca (1994), a qual reforçou o direito dos deficientes terem acesso e atendimento qualificado nos sistemas educacionais; Declaração de Durban (2001) que afirmou a necessidade de políticas de ações afirmativas para as populações negras, indígenas, ciganas e outras, marginalizadas e exploradas historicamente; Carta de Luxemburgo (1996) que reforçou o direito dos adultos terem também acesso aos sistemas educacionais; Constituição Federal Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Estes documentos “[...] certificam o direito à aprendizagem e a necessidade de Educação Integral dos estudantes brasileiros (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.19) e também revelam os movimentos feitos por uma diversidade de sujeitos em busca de seus direitos que por eles passaram a ser representados.

Do conjunto de documentos apresentados, destacamos a Declaração de Durban (2001) “[...] que afirmou a necessidade de políticas de ações afirmativas para as populações negras, indígenas, ciganas e outras, marginalizadas e exploradas historicamente” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.18), por considerá-la um marco nas ações em defesa da ERER, foco dos nossos estudos.

Estabelecidas as concepções fundantes da educação básica, a educação integral e o direito de aprender, foram definidos 17 princípios educativos e orientadores do percurso formativo dos educandos: 1) Igualdade de Condições para o Acesso, a Inclusão, a Permanência e o Sucesso na Escola; 2) A Infância como Categoria Social Relevante da Educação Básica; 3) Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Reconhecidos como Atores Sociais; 4) As Relações Como eixo Central de Todo o Processo Educativo; 5) O Educar e o Cuidar como Indissociáveis e Centro da Ação Pedagógica; 6) A Reorganização dos Tempos e Espaços Educativos com Vistas à Educação Integral; 7) A Aprendizagem como Foco Principal das Ações Educativas; 8) A Elevação dos Níveis de Letramento e de Participação Cidadã; 9) O Respeito e Desenvolvimento de Novos e Multiletramentos; 10) A Consolidação de uma Proposta de Educação Omnilateral ou Multidimensional; 11) O Reconhecimento do Direito de Aprender; 12) A Formação e a Carreira Profissional como Fundantes do Processo Educativo; 13) A Gestão Político-Pedagógica Democrática; 14) O Fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação

Básica; 15) As Práticas Inovadoras como Desafio Cotidiano; 16) A Valorização da Cultura Local e o Direito ao Acesso à Cultura Global; 17) O Desenvolvimento Sustentável. Destes princípios educativos, o Fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica considera que, para sua realização, faz-se necessário proporcionar formação das/dos docentes, que sua materialização transcende a elaboração e realização de projetos esporádicos e circunstanciais e que a EREER requer “[...] a construção de ações e atitudes que respeitem as diferenças, sem deixar de combater as desigualdades raciais que atingem, notadamente, os negros e indígenas” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.24).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, tendo apresentado a educação integral e o direito de aprender como funções fundantes e definido 17 princípios, defende que os sujeitos da educação básica, ou seja, a criança, o jovem, o adulto e o idoso, são compreendidos como “[...] atores sociais competentes que possuem experiências, conhecimentos que devem ser valorizados e tomados como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo educativo com sentido para os sujeitos” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.30). Suas experiências e conhecimentos, por vez, são provenientes das relações estabelecidas entre si e com os produtos culturais e que, por serem diversas, oportunizam o aprender algo novo, exigindo que as instituições educacionais sejam “[...] um lugar para a valorização, o enfrentamento, a negação, a ressignificação e a expansão de visões sobre conhecimento e mundo que os estudantes trazem do seu cotidiano social” (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p.37). O texto destacou a relevância das relações sociais e da apropriação dos elementos culturais para o desenvolvimento dos sujeitos da educação básica.

Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016), sexto documento estudado, foi composto por um texto introdutório e três capítulos. O capítulo um foi subdividido em duas partes, na primeira foram discutidos os pressupostos, princípios e os sujeitos da EREER e na segunda os eixos conceituais e os marcos legais. O segundo capítulo apresentou a EREER nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e foi subdividido em cinco partes, sendo as especificidades da Educação Infantil apresentadas na parte um, onde debruçamos análise. As demais partes discutiram a EREER, como mencionado, nas demais modalidades e etapas da educação básica. O capítulo três trouxe um compilado de suportes e recursos didático-pedagógicos para práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial.

No texto introdutório foi informado que o documento objetiva principalmente “[...] qualificar as ações pedagógicas para que possamos acolher nossos estudantes em suas

integralidades” e que “[...] pretendemos oferecer a todos/as possibilidades para se saberem sujeitos, ativos, dinâmicos, respeitados e respeitosos, ao mesmo tempo em que incentivamos as atitudes de reconhecimento e de valorização dos conteúdos da diversidade” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.9).

No primeiro capítulo, foi pontuado que na esfera nacional a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER)²¹.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando de como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Consideramos importante a compreensão do conceito de ERER para elucidar sua complexidade, os seus sujeitos e sua importância social. Com base no conceito nacional, a RMEF a compreende como:

[...] expressão para qualificar aquilo que trata de questões de etnia de base africana na educação, bem como, para identificar estudos e/ou políticas públicas institucionais que objetivam a promoção da igualdade étnico-racial por intermédio do processo educativo em todas as suas etapas e modalidades da educação brasileira. Sem limites para a sua abordagem, a ERER expressa em sua diversidade, a intencionalidade de suas ações pelo reconhecimento e valorização dos conteúdos de matriz africana nas diversas dinâmicas pedagógicas da educação básica” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.15).

Diante da defesa da (re)educação das relações entre não negros e negros para o estabelecimento de relações que promovam a igualdade racial, as instituições de Educação Infantil são vistas como locus potentes para que as crianças negras possam “[...] saber de si, dos seus conteúdos históricos e identitários” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.15).

A partir da compreensão que os sujeitos da ERER são negros e não negros, a ERER é vista como não sendo “[...] uma política somente para os negros ou para sujeitos nenhum, se os negros não tiverem fisicamente presente. A ERER é para todos e traz centralidade em torno de

²¹ A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

um sujeito e seus conteúdos como forma de equilibrar as relações sociais e étnicas na escola” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.22).

O documento apresentou marcos legais do ensino de conteúdos de matriz africana e afro-brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais, que “[...] materializam processos de discussão e encaminhamentos no município de Florianópolis sobre as políticas de diversidade étnica e apontam direções e encaminhamentos que buscam qualificar o conhecimento da rede sobre a temática” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.28). Os marcos legais da EREER da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foram organizados no **Quadro 6**.

Quadro 6 - Marcos Legais do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Ano	Instrumento	Conteúdo
1996	Lei Municipal 4.446	Inclusão de conteúdos de matriz afro-brasileira nos currículos do município
2007	Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Orienta para a implementação das políticas de EREER e para o ensino da cultura, história africana e afro-brasileira
2009	Resolução CME 02/2009 – Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígena	Orienta sobre os princípios e as concepções de EREER no município de Florianópolis
2010	Plano Municipal de Educação de Florianópolis. Eixo temático: Educação das Relações Étnico-Raciais	Eixo temático: Educação das Relações Étnico-Raciais
2012	Orientações Curriculares para a Educação Infantil	Parte III – Núcleo de Ações Pedagógicas/Relações Sociais e Culturais
2015	Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis	O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica como um dos princípios educativos
2015	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Inclusão de reflexões e ações da diversidade nas propostas pedagógicas

Fonte: Florianópolis, 2016.

Ao tratar especificamente da Educação Infantil, a diversidade étnico-racial foi defendida como princípio educativo, “[...] a diversidade étnico-racial, cultural, social, de gênero, religiosa etc. deve ser inserida no projeto político pedagógico da unidade educativa e fazer parte da concepção de educação da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.40).

Saber como os documentos orientadores da entidade mantenedora tratam os conhecimentos de matriz africana e a EREER, nos ajudou a entender mais o contexto pesquisado, bem como, a constatar que ao pensarmos na tríade-dispositivos jurídicos-normativos; função social da educação escolar e dizeres das crianças negras sobre sua identidade e pertencimento étnico-raciais – o primeiro aspecto, sem desconsiderar sua importância, ainda se sobressai em

relação aos dois últimos. O alinhamento destes três aspectos ficou mais evidente no NEIM, campo da pesquisa, mostrando que, mesmo com as orientações dos dispositivos jurídicos-normativos e pedagógicos, são diversos os posicionamentos para concretude das temáticas tratadas nos Núcleos de Educação Infantil Municipais.

A diversidade étnico-racial como princípio educativo está posta nos documentos orientadores, contudo, ainda são poucas as socializações de como vivê-la nas instituições de Educação Infantil, de torná-la realidade na e pela educação escolar, principalmente as que apresentam as narrativas infantis sobre a constituição de suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, como constatamos ao ler os relatos de experiências e projetos - nas *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (2010) e *A Educação Física na Educação Infantil de Ensino de Florianópolis* (2016). As possibilidades de vivê-las foram mais expressivas nos documentos *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016) e *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (2016).

A diversidade cultural, nos documentos estudados, foi anunciada como um caminho favorável para o conhecimento de si e dos outros, e para que as diferenças existentes entre os grupos étnico-raciais sejam respeitadas e não sofram hierarquização entre si, onde uma é valorizada e reconhecida e outra é desconsiderada e silenciada.

[...] É através da apropriação cultural mediada pelo outro, processada por intermédio das diversas interações, sejam estas realizadas de forma espontânea ou com determinado propósito, que cada indivíduo desenvolverá as forças, as aptidões, as competências especificamente humanas; ou seja, as funções decorrentes do processo histórico de desumanização. Isto requer a intervenção do professor, pois é função deste organizar o espaço interativo. É ele que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e em consequência, do desenvolvimento das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.24).

Diante da ênfase dada aos aspectos culturais e o anúncio em seus documentos orientadores que as propostas educativas e pedagógicas encontram fundamentos na teoria histórico-cultural para a oferta da educação escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, entendemos que conhecer as diferentes manifestações culturais existentes no município, especificamente a negra, precisa ser base para que os profissionais que nela atuam, principalmente as/os docentes, possam inclui-la em seus planejamentos. Santos (2018) ao apresentar um roteiro histórico tornando perceptível a presença de afrodescendentes na antiga Desterro, atual Florianópolis, informa que embora se tente negá-la, defendendo que é “pouquíssima” sua representatividade na população catarinense e que nestas terras não houve escravidão, “os negros existem, e infelizmente, só ficam visíveis a toda Desterro nos festejos de Carnaval, quando os morros do Complexo da Caixa encontram o asfalto” (SANTOS, 2018,

p.79). A estudiosa compreende que narrar sobre as vivências da comunidade negra em Desterro, “trata-se de resistência histórica, de visibilidade social e problematização, com consequente ressignificação de uma visão branqueada e homogênea de ser catarinense” (SANTOS, 2018, p.80). Saber sobre as manifestações da cultura negra como constituinte da cultura local e global é um direito de todas as crianças, em especial das crianças negras para enriquecer, ampliar e defender as narrativas sobre si.

Demarcar a educação escolar e seu trato pedagógico com a diversidade foi um exercício feito para justificar a defesa de que a elaboração de um compilado de documentos referenciais amplia seu significado social com sua materialização nas instituições de Educação Infantil, quando as linguagens (gestual-corporal, oral, escrita, sonora, plástica), a relação com a natureza, as relações sociais e culturais e as brincadeiras, propostas pela educação escolar, evidenciam que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira compõem de forma equilibrada e valorizativa os conhecimentos desenvolvidos com as crianças negras e não negras.

Se, como defendem os documentos orientadores da RMEF, as crianças são “fonte permanente e privilegiada da orientação da ação docente” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.18) quais são as possibilidades para que as narrativas das crianças negras sejam selecionadas como fonte de formação e informação dos conhecimentos que a educação escolar tem escolhido para compor suas propostas política e pedagógica expressas em seus documentos orientadores?

Ao discorrer sobre a necessidade de a escola fazer sua autoavaliação, Gomes (2017) nos ajuda a pensar como a educação escolar tem contribuído para a socialização, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças negras e para a sua mobilidade social. Nesse processo de olhar para si, para saber como tem lidado com a diversidade humana e seus conhecimentos, as instituições escolares precisam se perceber como:

[...] a instituição que mais recebe corpos marcados pelas desigualdades sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista e que sua criação é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e constituinte do processo de emancipação social, portanto, ela é um direito social. A escola, a educação pública por vezes tem historicamente se construindo como “instituição reguladora” onde corpos diferentes, porém, discriminados por causa da sua diferença. Corpos sábios, mas que têm o seu saber desprezado enquanto forma de conhecimento (GOMES, 2017, p.134).

A atuação da educação escolar na regulação ou emancipação social dos diferentes grupos étnico-raciais é uma escolha perceptível no seu trato pedagógico com os conhecimentos e valores culturais por eles elaborados, sendo necessária sua constante avaliação e reflexão crítica.

Nesse contexto, para garantir as mudanças práticas no trato com a diversidade étnico-racial, seu planejamento, efetivação, avaliação, acompanhamento, adensamento e defesa precisam ser tecidos coletivamente, presentes nos documentos orientadores e nos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as instituições de Educação Infantil. Sua materialização requer efetiva participação das/dos chefias das secretarias, diretorias e instituições de educação, formação continuada para as/os docentes e demais profissionais da educação e aquisição ou construção de materialidades, como, bonecos/as negros/as, livros de literatura africana e afro-brasileira, CDs de diferentes estilos musicais, obras de artes, instrumentos musicais variados, tecidos coloridos, fantasias diversificadas entre outros.

Além da elaboração dos documentos, a RMEF tem proposto outras proposições para adensar os conhecimentos sobre a EREER, demarcando uma política de fomento aos estudos e ações que evidenciem a significância do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Relações Étnico-Raciais. A agenda de ações focalizando a EREER é composta, na atualidade, por formação continuada ofertada aos profissionais que atuam nas unidades educativas e a realização anual de um seminário de diversidade étnico-racial.

Para melhor conhecer o processo formativo, solicitamos junto à Gerência de Formação Continuada (GFC), dados de todos os Seminários da Diversidade Étnico-Racial promovidos: título, programa, carga horária total, público alvo e ano de realização e dos Cursos de Formação Continuada realizados nos últimos 10 anos (2010-2019): título, período de realização (mês/ano), carga horária total, público alvo, número total de participantes, justificativa, objetivo, conteúdo programático, metodologia, referências.

Com as informações obtidas junto ao Departamento de Apoio à Formação e Atividades Complementares (DAFAC), departamento pertencente à Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Diretoria de Gestão Escolar (DGE) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), apresentamos os Seminários de Diversidade Étnico-Racial no **Quadro 7** e cursos de formação continuada no **Quadro 8**, para socializar o processo formativo tematizando a Diversidade Étnico-Racial proposto pela RMEF.

Quadro 7 - Seminários de Diversidade Étnico-Racial Promovidos pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Ano	Título	Período de Realização/ Carga Horária
2019	XIII Seminário da Diversidade Étnico-Racial: Pelo Direito de (re)Existir	20 e 21 de novembro de 2019 16h
2018	XII Seminário da Diversidade Étnico-Racial: Vozes Diaspóricas, Práticas Pedagógicas	20 e 21 de novembro de 2018 16h

	Decoloniais	
2017	XI Seminário da Diversidade Étnico-Racial	20 e 21 de novembro de 2017 16h
2016	X Seminário da Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	21 e 22 de novembro de 2016 16h
2014	IX Seminário da Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	19 de novembro de 2014 10h
2012	VIII Seminário da Diversidade Étnico-Racial: Avanço e Desafios	08 e 09 de novembro de 2012 16h
2011	VII Seminário da Diversidade Étnico-Racial	16 e 17 de novembro de 2011 12h
2010	VI Seminário da Diversidade Étnico-Racial	16 e 17 de novembro de 2011 16h

Fonte: Departamento de Apoio à Formação e Atividades Complementares – DAFAC/GFC/DGE/SMEF, 2020

A partir dos títulos dos Seminários de Diversidade Étnico-Racial ocorridos entre os anos de 2010 e 2019, constatamos que foram propostas reflexões pontuando avanços e desafios das práticas pedagógicas e educativas contemplando a diversidade étnico-racial e demarcado a temporalidade e historicidade de sua oferta. Nos dois últimos seminários, seus títulos focalizaram as discussões planejadas, em 2018, propondo debater no XII Seminário de Diversidade Étnico-Racial: “Vozes Diaspóricas, Práticas Pedagógicas Decoloniais” e, em 2019, discutindo no XIII Seminário de Diversidade Étnico-Racial: “Pelo Direito de (re) Existir”.

Ainda que o memorial (sem desconsiderar a relevância de sua inteireza) dos Seminários de Diversidade Étnico-Racial não tenha apresentado as informações do V, IV, III, II e I seminários, consideramos essencial que sua oferta seja mantida no calendário anual da RMEF, como encontros potentes para socialização das práticas educativas e pedagógicas evidenciando a ERER e para ampliação e atualização de estudos. Assim como os Seminários de Diversidade Étnico-Racial, os cursos de formação continuada demonstraram alguns dos caminhos percorridos ao estudar a Educação das Relações Étnico-Raciais pela RMEF, conforme apresentamos no **Quadro 8**.

Quadro 8 - Cursos de Formação Continuada Tematizando a Educação das Relações Étnico-Racial (ERER) realizados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Ano	Título	Período de Realização/Carga Horária
2017	A Cor da Cultura	29 a 30 de junho de 2017 16h
2017	Um Toque de Africanidades	19 e 20 de outubro de 2017 12h
2016	Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino	23 de junho a 18 de agosto de 2016 24h
2016	Oficina: Educação das Relações Étnico-Raciais	13 de setembro a 10 de novembro de 2016 24h

2011	Educação das Relações Étnico-Raciais	25 de outubro a 29 de novembro de 2011 16h
2011	As Relações Étnico-Raciais: Discutindo Saberes e Valores Descentralizados	16 de agosto a 14 de dezembro de 2011 10h
2010	Reflexão da Prática: Relações Étnico-Raciais, Contação de Histórias e Relações Interpessoais	14 de maio a ou de outubro de 2010 10h
2010	Estudo da Matriz Curricular das Relações Étnico-Raciais	23 a 30 de outubro de 2010 Carga Horária não Informada
2010	Refletindo a Diversidade: Educação das Relações Étnico-Raciais	11 de junho a 06 de dezembro de 2010 24h

Fonte: Departamento de Apoio à Formação e Atividades Complementares – DAFAC/GFC/DGE/SME, 2020

Com os títulos dos cursos de formação continuada, constatamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo reconhecida e discutida na Educação Infantil, bem como, tem sido realizado estudos de seu documento orientador, a Matriz Curricular das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016). Como direito, a educação continuada das/dos docentes, ao discutir as relações étnico-raciais, aumenta as expectativas de sua realização nas instituições de Educação Infantil, sendo interessante a manutenção e ampliação da sua oferta, bem como o registro de sua historicidade com mais detalhamento.

O coletivo de documentos, o amparo legal, a formação continuada dos profissionais da educação e a promoção anual de um seminário de diversidade étnico-racial, são possibilidades para que, no encontro diário com as crianças negras, a educação escolar torne realidade seus conteúdos históricos e identitários.

Com a leitura dos documentos acima mencionados, identificamos três aspectos que perpassaram suas escritas e que dialogam com nossos estudos: a importância dos currículos escolares tratarem igualmente as diferentes culturas; o conhecimento é elaborado nas relações vividas nos diferentes contextos culturais e o direito da educação integral das crianças, indispensável para que possam ser educadas e cuidadas, viver com mais sentido suas relações sociais, principalmente, a racial. Trataremos especificamente destas questões no próximo capítulo.

3. BREVES REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, apresentamos com os aportes teóricos selecionados para adensamento da pesquisa as contribuições da teoria histórico-cultural e da educação das relações étnico-raciais para compreendermos como as crianças negras elaboram e dão sentido às suas identidades e pertencimentos étnico-raciais. Com a primeira, discutiremos a relevância dos aspectos culturais e, com a segunda, a importância da cultura de matriz africana para a socialização, a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, em específico, das crianças negras.

3.1 OS ASPECTOS CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A cultura e seus aspectos, como constamos em algumas pesquisas analisadas no desenvolvimento deste estudo, bem como nos aportes jurídico-normativos e pedagógicos do campo da pesquisa, são componentes considerados para a formulação de propostas educacionais e para aprimorar pesquisas preocupadas em conhecer as relações étnico-raciais estabelecidas nos mais variados contextos socioculturais, em específico, nas instituições de Educação Infantil. Diante deste cenário, apresentamos o que estamos compreendendo como sendo cultura no desenvolvimento deste estudo para que, posteriormente, possamos dialogar a respeito de sua relação com a socialização, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Zoia Prestes, estudiosa das obras de Vigotski, na palestra²² intitulada *A teoria histórico-cultural como resistência em tempos de retrocessos*, ao apresentar os princípios da teoria histórico-cultural, corrobora com a defesa de que o desenvolvimento humano é diverso, considerando as especificidades de cada sujeito e seus contextos culturais. Para a ela, os princípios da teoria histórico-cultural, entre eles, desenvolvimento do autodomínio (se posicionar diante da realidade); valorização da diversidade humana; o desenvolvimento humano é contínuo e tecido na dialogicidade, sem determinismo biológico, podem ser compreendidos como fontes de resistências frente às tentativas de estabelecimento de padrões culturais e comparativos do desenvolvimento humano. Segundo a autora, Vigotski

²²Palestra sobre “A teoria histórico-cultural como resistência em tempos de retrocessos”, proferida por Zoia Prestes, no XXVIII Encontro Estadual dos Supervisores Escolares de Santa Catarina: os territórios da supervisão escolar e as utopias da escola democrática, em 04 de setembro de 2019.

compreendia que o diálogo e a liberdade são fundamentais para que seja possível o desenvolvimento humano.

Com os indicativos de sua fala, ampliamos a reflexão sobre o aspecto social, compreendendo que:

“[...] a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente ligada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono do seu comportamento e de sua atividade, ser participe da vida social” (PRESTES, 2013, p. 302).

Na teoria histórico-cultural, “[...] desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da sua pessoa” (PRESTES, 2013, p.303). Para a participação da criança no social, ganha destaque o papel da linguagem que “[...] origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento” (VIGOTSKI, 2018, p.114). Ainda, segundo o autor, “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos do pensamento e da experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKI, 2009, p.149). Nas elaborações sobre linguagem e sua relação com o pensamento, é discutido o significado da palavra entendida como a unidade entre pensamento e linguagem.

Encontramos no significado da palavra a unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado (VIGOTSKI, 2009, p.398).

Além dos significados, os sentidos expressam o que a palavra comunica e são compreendidos como sendo “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p.465). Podemos compreender que os significados da palavra dizem respeito aos conceitos por meio dos quais as experiências humanas são socializadas e comunicadas por diferentes contextos sociais. Os sentidos referem-se às elaborações mais subjetivas, mais próprias de cada indivíduo, portam sentimentos e emoções.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2009, p.465).

Linguagem e pensamento, seus significados e diferentes sentidos e o uso da palavra como mediadora das subjetividades com o social, contribuem com a defesa da potencialidade dos sentidos das narrativas das crianças negras e dos significados de conceitos como raça e racismo socialmente elaborados, questionados e ressignificados pelo Movimento Negro para a

realização de estudos problematizando as relações étnico-raciais na infância. A palavra, entendida como unidade entre linguagem e pensamento, “incorpora, absorve de todo o contexto com que estão entrelaçados os conteúdos intelectuais e afetivos” (VIGOTSKI, 2009, p.465-466).

Outra elaboração de Vigotski relevante é o que ele denominada de Zona de Desenvolvimento Eminente, que apresenta como característica fundamental a possibilidade de desenvolvimento.

A zona blijaichegorazvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p.379 apud PRESTES, 2013, p.299).

Para a Educação Infantil e suas propostas educativas e pedagógicas tematizando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a EREER, a cooperação entre os adultos e as crianças e das crianças entre si, é uma possibilidade para que as crianças negras sejam auscultadas e as inquietações vividas nas relações raciais sejam dialogadas e compreendidas por todas as crianças, visto que “[...] todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2018, p.115). Para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos relacionais e as trocas culturais fazem parte destes processos, tornando-os mais plural.

Cultura na teoria histórico-cultural é criação humana. A criação é compreendida como sendo a imaginação ou fantasia e que, essas capacidades constituem a base do que o homem elabora (em termos relacionais e instrumentais) histórico e culturalmente.

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo que não é real, que não corresponde à realidade, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é fruto da imaginação e criação humana que nele se baseia (VIGOTSKI, 2018, p.16).

Na infância, é principalmente no brincar que as crianças comunicam como percebem e participam do contexto sociocultural.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças, processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos das experiências anteriores nunca se

reproduzem, na brincadeira, como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova para que responda às aspirações e aos anseios da criança. Assim, como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018, p.18).

A perspectiva histórico-cultural, ao reconhecer, como apresenta Prestes (2012, p.60) que “[...] o desenvolvimento humano parte da ação coletiva para a ação individual”, nos ajuda a refletir a respeito das relações raciais e seus impactos psicológicos, emocionais, sociais e econômicos quando se é negado o direito à valorização das diferentes culturas e o acesso aos diversos bens culturais (mercado de trabalho, artes, conhecimento popular e científico, entre outros) historicamente elaborados. As crianças negras descobrem e compreendem o que é ser negro na sociedade brasileira nas suas relações socioculturais, nos diálogos feitos com outras crianças e adultos, fazendo leitura das informações que encontram nos mais diversos espaços sociais, entendendo seus aspectos simbólicos e principalmente materiais, visto que são inúmeras as tentativas de retirar-lhes o acesso aos bens materiais e simbólicos culturalmente elaborados. Por outro lado, com os estudos de Vigotski (2018) sobre criação e imaginação na infância, podemos, com as crianças negras, diante suas aspirações e anseios, encontrar outros posicionamentos frente ao acesso aos aspectos culturais (simbólicos e materiais) para participação e mobilidade na vida social.

Pensando efetivamente os contextos educacionais, Paulo Freire (2011, 2019), educador referência da educação brasileira, nos auxilia a entender o sentido simbólico e material da cultura propondo leituras ampliadas do mundo e a pensar criticamente as experiências culturais de cada sujeito e sua relação com a cultura mais ampla, identificando nelas, relações de poder. Para ele, o conceito antropológico de cultura “[...] esclarece, através de sua compreensão o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres em transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2019, p.161).

Nos seus escritos, a cultura tem centralidade para a reflexão da sociedade. Ao compreender a cultura como elaboração humana feita em tempos e espaços variados, ele indaga o estabelecimento de diferenciações entre as culturas para estabelecer relações de superioridade e inferioridade para justificar e legitimar a organização da sociedade em segmentos que recebem tratamentos diferenciados.

A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse

mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionista popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

O ser humano por viver em sociedade, ser constituído historicamente em diferentes tempos e espaços, produtor e produto da cultura, precisa reconhecer que a diversidade em suas mais diversas possibilidades, entre elas a étnico-racial é o que o torna singular. Contudo, esse reconhecimento por si só não basta, principalmente pela educação escolar, sendo necessário materializar a “[...] ação educativa, como ação cultural libertadora” (FREIRE, 2019, p.156).

Desenvolver com as crianças francos diálogos sobre as diferentes formas de ser, agir e viver, pode ajudá-las a aprender que a diversidade é componente da humanidade. Freire (2011, p. 42), ao dizer dos saberes necessários na ação docente, afirma que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos [...] tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos”.

Diante da complexidade de interpretar as relações raciais nos mais diversos contextos culturais, pontuamos que, por outro lado, existe um franco debate em curso no campo da educação que pode contribuir para o aprofundamento das questões tratadas tanto por Vigotski (2018, 2009) quanto por Freire (1963, 2011, 2019) em torno da cultura e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente quanto à operacionalização dos aspectos culturais, materiais e simbólicos, para justificar relações raciais hierarquizadas ou como propositores de reconhecimento e valorização das diferenças culturais individuais e coletivas.

Iniciamos essas reflexões com o antropólogo Geertz (1989) e o que ele descreve em sua obra *A Interpretação das Culturas*, para pensarmos como a cultura interpela o desenvolvimento humano. O estudioso defende uma visão semiótica de cultura, onde o homem é visto como um animal agarrado nas teias de significados por ele tecidas e “[...] cultura como sendo essas teias e sua análise” (GEERTZ, 1989, p.4). Assim, com Geertz (1989), podemos pensar a cultura não somente considerando-a como costumes, hábitos, tradições, e sim como mecanismos simbólicos de controle do comportamento humano. Atentarmos ao comportamento humano para a compreensão dos significados das teias relacionais estabelecidas pode nos ajudar a reconhecer mecanismos de controle e de emancipação “[...] pois, é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da

ação social – que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 1989, p.12). Entre outras possibilidades, o fluxo e as articulações das elaborações culturais, nos permite pensar em que medida os significados a elas atribuídas contempla todos os sujeitos sociais e o que eles mobilizam para contrapô-los ou ressignificá-los.

A proposta de interpretação semiótica da cultura deve considerar “sua base social e sua importância” (GEERTZ, 1989, p.7) para compreender os significados das relações socioculturais. A ausculta das crianças negras se inseriu nesse movimento de realização de estudos interpretativos, para reconhecer os significados socialmente elaborados desde a infância a respeito dos aspectos da cultura negra e como eles interferem nas relações étnico-raciais.

Continuamos nossos estudos sobre cultura com as contribuições de Hall (2015), sobre a identidade cultural na pós-modernidade, focalizando no que ele compreende como sendo cultura. O autor reconhece que o conceito de identidade é complexo e que as reflexões desenvolvidas por ele estão abertas à contestação (HALL, 2015, p.9). As análises são iniciadas com o anúncio de que, na modernidade, estamos passando por mudanças estruturais e estas “[...] estão fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2015, p.10). Estamos, assim, considerando as mudanças estruturais locais, nacionais e global, passando pelo que ele denomina “crise de identidade”.

A “crise de identidade” é compreendida como sendo “[...] um duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (HALL, 2015, p.10) que tem sido ocasionada por um tipo de mudança estrutural na sociedade moderna provocado por diversos fatores, entre eles, a globalização. O fenômeno da globalização e seu impacto na identidade cultural foi pensado considerando a relação dos sujeitos com o tempo e espaço, diante de um mundo mais interconectado, visto que “[...] todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (HALL, 2015, p.41). Com esta constatação, ampliamos reflexões para entender o tensionamento existente entre o “global” e o “local” na transformação das identidades culturais.

Começamos discutindo sobre o aspecto micro do tensionamento, o “local”, a ideia da “cultura nacional”, entendida como “uma estrutura de poder” (HALL, 2015, p.35) que, ao colocar em prática suas tentativas de tornar singular a sociedade com seus aparatos culturais, incide sobre os diferentes sujeitos e suas identidades culturais.

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero, raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade

cultural, para representá-los todos como pertencentes à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (HALL, 2015, p.35).

O crítico cultural se por um lado indica o que seria a tentativa de unificação da identidade nacional, por outro, apresenta três pontos que colocam em dúvida a sua ideia homogemônica, considerando que a identidade nacional “nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica” (HALL, 2015, p.35). Os pontos discutidos são: 1) A maioria das nações modernas consiste em culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta, isto é, pela supressão forçada da diferença cultural; 2) As nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero; 3) As nações ocidentais modernas foram também os centros dos impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas colonizadas (HALL, 2015, p.35-36). Está posto, nos três argumentos apresentados, que a tentativa de estabelecer uma “nacionalidade cultural” é uma falácia diante da realidade da afirmativa que “[...] as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2015, p.36).

Quanto ao aspecto macro do tensionamento, o “global” ou o processo de globalização vivenciado na sociedade moderna, é percebido que, quando “[...] colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações ‘globais’ começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar as identidades nacionais” (HALL, 2015, p. 42). Dada a complexidade da questão, é discutido que, no mundo pós-moderno, a questão da homogeneização das identidades nacionais pela globalização precisa ser vista ultrapassando uma análise reducionista. Hall (2015) apresenta três contra tendências para a visão de que a globalização homogeneizará as culturas nacionais. Quais sejam:

A) Ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da “alteridade”. A globalização (na forma de especialização flexível e de estratégia de criação de “nichos” de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. É muito provável que ela vá produzir simultaneamente novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. B) A globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. C) A globalização - embora seja, por definição, algo que afeta o globo inteiro - seja essencialmente um fenômeno ocidental. Na última forma de globalização, são ainda as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos pelas indústrias culturais das sociedades ocidentais (incluindo o Japão) que dominam as redes globais (HALL, 2015, p.45-47).

Diante do que foi exposto, dos impactos micro e macro para a identidade cultural, propomos refletir como, perante mecanismos que tentam unificá-la, é possível contestar o

delineamento definido pelos contextos que incidem na sua elaboração – a cultura nacional e a globalização – expondo e superando os efeitos limitadores ocasionados por estes ao tentarem encobrir a relevância da diversidade cultural para o desenvolvimento humano, sendo necessário encontrar aberturas para que dentro das complexas relações globais e nacionais, os sujeitos possam tecer suas identidades culturais.

Uma possibilidade apresentada consiste em indagar a visão hegemônica e unificada das “culturas nacionais” e passar a “[...] pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2015, p. 36). Essas colocações nos ajudaram a pensar que, como espaços micro da cultura nacional, as instituições de Educação Infantil têm um importante exercício reflexivo para fazer, ou seja, suas relações com as diferenças culturais. Essas reflexões precisam ser discutidas para contrapor uma educação homogeneizante e excludente, evidenciando o caráter pedagógico da diferença étnico-racial para a promoção de igualdade de oportunidades no processo de entendimento e elaboração, pelas crianças negras, de suas identidades particulares e coletivas.

Pontuamos que durante todas suas reflexões, ao analisar a tentativa de unificação da identidade cultural pela via de representá-la como expressão da cultura subjacente de “um único povo”, Hall (2015) o faz usando a etnia como termo para referir-se às características culturais. A etnia seria, então, “[...] língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ que são partilhadas por um povo” (HALL, 2015, p.36). Mas, também diz que usar o termo etnia desta forma “fundacional” não atende às realidades do mundo moderno, cujas nações são compostas por miscigenação cultural. De igual forma, ao pensar a identidade cultural pelo recorte raça, nos diz que na atual conjuntura, ela precisa ultrapassar o sentido biológico de seu uso, para distinguir um povo do outro. Raça, segundo Hall (2015, p.37), “[...] é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica”. Raça pode ser compreendida como:

“[...]categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor de pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar um grupo social de outro (HALL, 2015, p.37).

Apresentar as discussões propostas com os termos etnia e raça nos ajudou a pensar a utilização destes ao estudarmos a elaboração das identidades e dos pertencimentos étnico-raciais das crianças negras e no que pode resultar sua análise restrita a uma visão biológica em detrimento dos seus significados socialmente elaborados. O termo raça tem desempenhado uma função nas narrativas sobre a identidade nacional, gerando – ao alinhar a ideia de raça com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo – o racismo cultural, compreendido como

“[...] uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada” (GILROY, 1992, p.87 apud HALL, 2015, p. 37).

Ao buscarmos entender como a identidade cultural é abordada nos estudos de Hall (2015), concluímos que sua elaboração sofre as interferências dos tempos e espaços onde os indivíduos estão situados e que, também, é um processo permeado por relações de poder diante das tentativas de estratificação cultural. Nesse sentido, mesmo não explicitando relações de superioridade entre as raças biologicamente definidas, no racismo cultural, busca-se apresentar uma definição imaginária de cultura nacional, com o alinhamento de raça e cultura, possibilitando a manutenção de privilégios e desigualdades entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Embora o autor não apresente um conceito de cultura, ele discute os termos raça e etnia como marcadores da identidade cultural. Diante dos conhecimentos elaborados, foi possível questionar se não é a sociedade moderna que está se transformando, tensionada pelos movimentos que buscam a reconstrução e manutenção de identidades puras e movimentos que valorizam a diversidade cultural. Com esta compreensão, podemos pensar a “crise de identidade” não como um fenômeno restrito aos indivíduos, ela envolve as suas relações socioculturais.

Com Geertz (1989) e Hall (2015), constatamos que a compreensão de cultura é um exercício complexo. Podendo ser definida, como já pontuamos, como uma elaboração humana, tecida nas relações sociais, manifestada nos costumes, hábitos e tradições compartilhados e que identificam grupos étnico-raciais. Podemos compreendê-la como mecanismos de controle, mas, também, de emancipação do comportamento humano e, devido ao fluxo das relações socioculturais, pode ser constantemente reafirmada, defendida, questionada, contestada, modificada, redefinida e posta em diálogo, reconhecendo sua diversidade e questionando sua hierarquização.

Mais do que definir conceitos, em específico o de cultura, objetivamos apresentar sua complexidade ao pensarmos a socialização, aprendizagem e desenvolvimento humano, evidenciando a relevância de serem considerados os seus aspectos simbólicos e materiais para entender a realidade vivida e/ou estudada. Demarcamos algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural, ao discutirmos como o social e os aspectos culturais são por ela considerados e que nos ajudaram no desenvolvimento da pesquisa: a relevância do aspecto social em detrimento do aspecto biológico; o papel da linguagem e do pensamento para a participação social das crianças; a aprendizagem e o desenvolvimento são processos

relacionais; a importância da relação entre adultos e crianças; a brincadeira como anunciadora dos saberes infantis e que a cultura é uma criação humana, portanto, pode ser constantemente refletida, reiterada e modificada.

Retornamos ao que apresentamos na seção anterior ao analisarmos os documentos orientadores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Neles está posto, como já mencionamos, que a educação escolar deve considerar os conhecimentos e valores das diferentes culturas, como componentes curriculares. Ao tratar especificamente das estratégias pertinentes à ação pedagógica na Educação Infantil, entende-se que:

[...] as práticas pedagógicas estruturadas no cotidiano da creche e da pré-escola precisam tomar, como suas, determinações e orientações legais, aliadas aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área, bem como pressupostos e fundamentos teóricos advindos da filosofia, antropologia, sociologia e psicologia, em que se destacam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com a referida corrente psicológica, a natureza humana não é dada de forma biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e os outros homens. Consequentemente, a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada novo ser da espécie humana, mediante a aquisição da cultura que o cerca. Diante disso, tal como a humanidade, também o fenômeno educativo é exclusivamente dos seres humanos que necessitam, cotidianamente, produzir a sua existência (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 23-24).

Vivendo parte significativa de suas infâncias em Núcleos de Educação Infantil, cujas ações educativas e pedagógicas defendem o trato pedagógico com as diferentes culturas, as crianças negras teriam assegurado o direito de saber e de contar suas histórias, a História da Cultura Africana e Afro-Brasileira como componente da história da humanidade. A constituição identitária e o pertencimento étnico-racial perpassam pela apropriação desses conhecimentos, que podem ser conhecidos e elaborados pela educação escolar e pelas narrativas das crianças negras em momentos de troca de saberes.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p.23).

As instituições de Educação Infantil, compreendidas, de acordo com Gomes (2001, p.83), como “[...] responsáveis pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura”, precisam saber como funcionam os aspectos socioculturais que as compõem, entre eles, os que tensionam as relações étnico-raciais. Nesse sentido, consideramos fundamental compreender o que é e qual a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços da Educação Infantil e suas implicações para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento infantil, questões que serão pontuadas nas discussões seguintes.

3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA RELAÇÃO COM A SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde o período da colonização do Brasil, há luta pelo acesso à educação pública pelos afrodescendentes, mesmo diante de mecanismos excludentes, como os jurídicos.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p.7).

Conhecer os processos históricos vividos pela população negra para garantir seu direito à educação permite indagar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais e conhecer aportes legais para que sua oferta aconteça, valorizando os sujeitos e suas identidades e seus pertencimentos étnico-raciais.

Visando corroborar com a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e a Lei Federal nº 11.645/08²³, o Governo Federal publicou, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR²⁴) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – DCNERER (2004). É neste documento que, a nível nacional, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foi instituída e definida.

As DCNERER “[...] é uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p.10), ou seja, ela é mais uma conquista da população negra brasileira. Com a educação escolar, com Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de forma valorizativa e reconhecida como conteúdo curricular, objetiva-se (re)educar as relações entre “negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p.13). Para os primeiros, é resultado de lutas e resistência almejando o “reconhecimento, valorização

²³Dias (2014, p.33) afirma que “embora muitos estudiosos se refiram à Lei de 2003 como a lei que indica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo [...] em termos legais ela não se refere mais ao Artigo 26-A, pois foi revogada em 2008”.

²⁴A SEPPIR foi um órgão do Poder Executivo criado em 21 de março de 2003, objetivando promover a igualdade e proteger os grupos étnico-raciais, com ênfase na população negras, contra a discriminação e demais formas de intolerâncias. Em 2015 foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Para maiores informações acessar: https://www.gov.br/mdh/pt-br/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/copy_of_institucional

e afirmação de seus direitos” e, para os segundos, “requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004, p.11) reconhecendo seus privilégios simbólicos e materiais.

Entender o que significa EREER, ao tratarmos especificamente de sua proposição nas unidades educativas da Educação Infantil, é importante para a defesa de todas as infâncias e para que os profissionais da educação e especialmente as/os docentes compreendam suas responsabilidades nesse processo. Os estudos de Silva Jr., Bento e Carvalho (2012) corroboram com a defesa de que a (re)educação das relações raciais envolve e beneficia à toda uma sociedade se for realizada desde a infância.

Se as crianças receberem mensagens positivas dos adultos de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprenderem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores e nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (SILVA Jr., BENTO e CARVALHO, 2012, p.29).

Ao objetivar a equidade social, ao propor que todos conheçam a história e cultura dos sujeitos centrais de sua defesa, a população negra brasileira, a Educação das Relações Étnico-Raciais “[...] diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17).

A obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, destacando sua relevância na primeira etapa, a Educação Infantil, “[...] não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004 p. 17). Compreendemos que ao incluir, valorizar e tratar igualmente os conhecimentos de todos os grupos étnico-raciais, a educação escolar oportuniza discussões mais plurais em suas propostas de elaboração de conhecimentos sobre a História do Brasil, evitando que nenhuma de sua parte seja desconhecida.

A educação, vista como um dos dispositivos que oportuniza a participação de todos os brasileiros nos diferentes segmentos sociais, é propositada no Art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, compreendida como sendo “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como direito constitucional, a educação é uma das condições essenciais para a mobilidade social, para o enfrentamento das desigualdades sociais, culturais,

políticas e econômicas que permeiam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira desde a infância.

Ter a história e cultura negra como componente curricular e o direito de acessar e permanecer nos espaços escolares, fortalecendo o vivenciar a EREER, advém da articulação e atuação dos negros em movimentos políticos de enfrentamento, de resistências e (re)existência desde o período colonial até os dias atuais. Esses movimentos são estudados por pesquisadoras que são referências para compreendermos estes e outros aspectos das relações raciais no Brasil, das quais destacamos Jeruse Romão (2005), Lucimar Rosa Dias (2005, 2014), Nilma Lino Gomes (2017) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010).

Romão (2005, p.11), a partir do questionamento “Afinal, como o negro chegou à escola?”, apresenta um recorte do processo vivido.

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência de seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro (ROMÃO, 2005, p.11).

Os estudos de Romão (2005) demonstram que, o ingresso do negro, de sua história e cultura nas instituições escolares, precisam ser acompanhados de sentidos para eles, ou seja, “os currículos – alterados pela Lei 10.639/03, como esperamos – devem trazer esta dupla dimensão dos textos do tema enriquecidos pelos textos da vida” (ROMÃO, 2005, p.12). Sem desconsiderar a importância do acesso à educação pela população negra, a autora denuncia com base no que apresentam os indicadores sociais, a persistência de desigualdades vividas entre negros e não negros. Ela reforça sua manifestação citando Guerreiro Ramos, dizendo que “há o tema do negro e a vida do negro” (ROMÃO, 2005, p.12). Suas considerações ampararam nossa reafirmação de que a EREER deve focar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para reconhecer a população negra como produtora de conhecimentos e educar para a eliminação das desigualdades entre negros e não negros, garantindo a todos, desde a infância, iguais condições de acesso aos seus direitos básicos, entre eles, educação, saúde, alimentação, moradia, segurança, trabalho, lazer, manifestações artística e religiosa.

Ao estudar a legislação educacional brasileira, Dias (2005, 2014) objetivou compreender “[...] o significado que a questão da raça adquire, ainda que secundariamente, ao

longo dos textos das Diretrizes e Bases da Educação²⁵ e principalmente nas narrativas de educadores que [...] recorriam ao tema para fortalecer seus discursos de escola para todos” (DIAS, 2005, p. 51). Entraram em cena durante suas análises da legislação educacional, nos dizeres de seus elaboradores, questões inerentes as relações raciais brasileiras, entre elas, a miscigenação da população compreendida como responsável pelo atraso do desenvolvimento da nação devido às limitações intelectuais dos mestiços; o mito da democracia racial, defendendo que no Brasil os negros e não negros convivem com igualdade de direitos, a atuação de movimentos negros para a melhoria das condições de vida da população negras e o racismo estrutural. Diante destes cenários “várias eram as formas de luta, clubes culturais, jornais e pequenos grupos que buscavam a inserção dessa população nos diversos lugares sociais, sobretudo na escola (DIAS, 2005, p.53). As leis educacionais que antecederam a LDB de 1996, segundo a leitura dos educadores e legisladores que participaram de suas elaborações a inclusão racial:

[...] ocuparam papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoraram esses educadores que, além da classe, a dimensão da raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era destinatária principal da escola pública e gratuita (DIAS,2005, p.53).

A discussão do recorte racial na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei nº 9.394/96, recebeu outro enfoque e foi impulsionada por dois marcos relevantes: em 1988, O Centenário da Abolição da Escravatura e, em 1995, os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares. O Centenário da Abolição da Escravatura foi marcado pela intensa atuação do movimento social negro.

Ocorrem movimentos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. (DIAS, 2005, p.54).

Momentos de discussões sobre a educação da população negra foram propositados e adensados durante o ano de 1995, como forma de enaltecer Zumbi dos Palmares como símbolo da resistência negra, desde o período colonial, enfrentando as tentativas de subordinação social e de existência humana. “As manifestações daquele ano culminam na Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela cidadania e pela vida, na qual cerca de 10

²⁵Foram analisadas as Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 9394/96, todas versam sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

mil negros e negras foram até Brasília com um documento reivindicatório (POR, 1996) entregues ao presidente Fernando Henrique Cardoso” (DIAS, 2005, p.54).

Os avanços no tratamento da raça no texto da LDB de 1996 foram graduais. Inicialmente, foram apresentadas diretrizes para os conteúdos curriculares, entre elas, que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro. Entretanto, não foi explicitado quais culturas, raças e etnias estavam sendo referenciadas, indicando que “a ideia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la” (DIAS, 2005, p.56). Diante da ambiguidade do trato com a questão racial na redação da referida lei “destaca-se a mobilização de intelectuais negros e não-negros para a publicação dos PCNs, que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão da raça aparece como item a ser trabalhado, partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva” (DIAS, 2005, p.57-58).

A questão da raça no texto da Lei nº 9.394/96 ganhou maior visibilidade com a alteração de dois dos seus artigos, 26A e 79B, pela Lei nº 10.639/03. “O que no texto anterior era difuso e abrangia outras etnias, agora está focado” (DIAS, 2005, p. 58). Estas alterações estão vigentes e explicitam o que se deseja com o referido amparo legal. No Artigo 26A consta a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

No Artigo 79B, é determinada a inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Dias (2005) mostra que a busca pela questão da raça na legislação educacional retrata as tensões presentes na sociedade, e que as tentativas para superar as desigualdades sociais com reformas governamentais, entre elas as educacionais, “[...] centram-se na universalidade e não na focalização” dificultando a obtenção de mudanças significativas na diminuição e/ou eliminação das desigualdades sociais. Para modificar este quadro, segundo a estudiosa, dois

passos são considerados essenciais, “o primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem” (DIAS, 2005, p.60).

As análises de Dias (2005) nos apresentam mais três aspectos importantes a respeito da efetivação da EREER nas instituições de Educação Infantil. O primeiro, diz respeito à atuação do Movimento Negro, o que certamente possibilitou para que “[...] do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira” (DIAS, 2005, p.60). O segundo refere-se à importância da efetivação de políticas públicas para que as leis não sejam “[...] meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças” (DIAS, 2005, p.59). As políticas públicas para a promoção da igualdade racial na Educação Infantil, para a inclusão de discussões sobre a diversidade étnico-racial como elemento estruturante do trabalho pedagógico, são urgentes, visto que “[...] não é possível ignorar que as relações afetivas e psíquicas que são constituídas sob a negação e a afirmação do racismo trazem sérias consequências para o pleno desenvolvimento das crianças, desde muito cedo” (DIAS, 2014, p.25). E, por último, a atuação das/dos docentes e suas instituições, visto que, ao analisar os projetos apresentados pela categoria na elaboração da LDB de 1996, “[...] os educadores progressistas ignoram a questão da raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos” (DIAS, 2005, p.55).

Se por um lado o amparo legal nem sempre garantiu que os direitos fossem vividos, por outro, é impossível desconsiderar que ele é marcador histórico e forte aliado dos movimentos que buscam fazer com que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja real e mobilizadora de mudanças sociais. Considerando essencial conhecer a legislação educacional e como elas operam na oferta da educação escolar, apresentamos mais uma alteração ocorrida na LDB de 1996. Como mencionamos na introdução desta pesquisa, a Lei nº 12.796/2013, modificou o 3º artigo da Lei nº 9.394/96, incluindo a consideração com a diversidade étnico-racial como um dos seus princípios, reforçando a necessidade do rompimento da oferta de educação escolar tendo um único referencial de conhecimento.

As discussões em torno dos conhecimentos socioculturalmente reconhecidos como válidos vão apresentando tensões, resistências e possibilidades. Ao afirmar que “O Movimento Negro é um educador” (GOMES, 2017, p.13), a estudiosa propõe pensarmos na *pedagogia das ausências e das emergências* para compreender como o movimento e a intelectualidade negra “[...] indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder,

do ser e do saber presentes na estrutura e no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo” (GOMES, 2017, p.15-16).

A *pedagogia das ausências e das emergências*, proposta por Gomes, reconhece que a não existência é produzida “sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional” (GOMES, 2017, p.41). Transformar essas ausências – entre elas os saberes produzidos pelo Movimento Negro – em presenças requer acreditar em mudanças e no buscar alternativas para torná-las realidade, visto que “a possibilidade é o movimento do mundo” (GOMES, 2017, p.41).

Cientes de que a relação entre Movimento Negro e educação exige reflexão aprofundada, no desenvolvimento desta pesquisa propusemos conhecer alguns dos seus saberes como possibilidade de reconhecê-los e/ou torná-los presença nas ações educativas e pedagógicas desenvolvidas com as crianças desde a Educação Infantil. Os saberes emancipatórios da população negra tratam:

[...] de uma forma de conhecer o mundo, da racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência (GOMES, 2017, p.67).

Gomes, entre a constelação de saberes produzidos pelos negros no Brasil, destaca “os saberes identitários, os políticos e os estético-corpóreos” (GOMES, 2017, p.69). Esses “três saberes aqui discutidos estão interligados de maneira dinâmica, apesar de suas especificidades” (GOMES, 2017, p.77).

Os saberes identitários recoloca o debate do tratamento da raça no cotidiano dos brasileiros, revelando os seus embates com base em dados estatísticos e trazendo uma “nova visibilidade da questão racial e da sua identidade negra, de forma afirmativa, presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento” (GOMES, 2017, p.70). Esses saberes elaborados nos espaços de militância e de políticas passaram a ser amplamente dialogados pelas pessoas em outros contextos, entre eles as escolas, universidades e as redes sociais, possibilitando o alargamento de conversas em torno da identidade negra. As pessoas negras discutem e (re) educam as relações étnico-raciais,

[...] escrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a cor da pele e cabelo crespo. Discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo,

ações afirmativas são realizadas na vida on-line e off-line de maneira crítica, política, posicionada pelos sujeitos negros (GOMES, 2017, p.70).

Num processo gradativo, os saberes identitários da população negra, permitem que a sociedade brasileira compreenda que “[...] ser negra e negro e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos. E que o uso da força e da violência – uma das estratégias antigas do racismo – tem sido uma tentativa de fazê-los calar” (GOMES, 2017, p.70-71). Constrói-se com os saberes identitários o reconhecimento e a valorização dos aspectos fenotípicos e socioculturais da população negra brasileira.

Os saberes políticos, ao utilizarem a raça como categoria para a análise da história da sociedade brasileira, reivindicam a presença e participação da população negra na vida pública e o acesso igualitário aos bens comuns que todo cidadão tem direito. Saberes políticos tratam de temáticas da convivência social e as formas pelas quais afetam as vidas das pessoas negras.

Se antes vários profissionais e intelectuais se recusavam a debater e discutir sobre raça, racismo e relações raciais, essa postura passa a ser cada vez mais questionada. Há o reconhecimento de que os negros e as negras são sujeitos políticos e de conhecimento e têm competência para falar sobre a questão racial no Brasil e sobre os mais variados temas. Essa competência e esse conhecimento são relevantes e válidos para a formulação de políticas públicas (GOMES, 2017, p.72-73).

Os saberes estéticos-corpóreos discutem como o corpo negro é lido socialmente, denunciando a visão exótica e erótica, questionando os padrões estéticos-corpóreos e apresentando o corpo negro como um corpo político, onde “[...] corpo e cabelo são importantes símbolos da construção da identidade negra” (GOMES, 2017, p.76). O corpo negro carrega em si a história dos conflitos raciais vividos, entre eles as tentativas de associá-lo ao lugar da negatividade e da negação e, mais ainda, da não existência.

Podemos reiterar que os saberes estéticos-corpóreos “[...] dizem respeito não somente à estética da arte, mas à estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (GOMES, 2017, p. 79). São saberes que:

[...] rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza (GOMES, 2017, p.80).

Os saberes da população negra denunciam o racismo²⁶, reivindicam seu reconhecimento científico e indicam que “[...] o processo de emancipação sociorracial nos desafia a construir uma *pedagogia da diversidade* (de raça, de gênero, de idade, de culturas)” (GOMES, 2017, p.134).

[...] é no contexto da *pedagogia da diversidade* que o estudo dos saberes emancipatórios construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro pode ser contemplado. Esse estudo nos dá elementos para conhecer e destacar outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos através de uma vinculação estreita entre razão, os sentimentos, o desejo, os conflitos, as vivências, as lutas e as práticas sociais e o ato de aprender. A *pedagogia da diversidade* é uma *pedagogia da emancipação*. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação (GOMES, 2017, p.136).

Os conhecimentos de raízes africanas também foram estudados por Silva (2010) ao desenvolver uma pesquisa onde as narrativas dos negros brasileiros e da diáspora foram analisadas, identificando “[...] permanências de referências culturais que eles têm em comum com africanos de África” (SILVA, 2010, p.181). A educação foi, com base nos relatos dos participantes da pesquisa, compreendida no seu sentido mais amplo, relacionada com a vida, sentido este identificado nos estudos de Gomes (2017).

[...] refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio da comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (SILVA, 2010, p.181).

Essa concepção de educação de matriz africana pode ser entendida como “[...] um acervo, que precisa ser continuamente completado, do patrimônio cultural de afrodescendentes e africanos” (SILVA, 2010, p.184). Compreender a educação como caminho para “construir a vida”, solicita saber o que “[...] constitui o sentido de conduzir a própria vida [...] ação de ensinar e aprender a conduzir a própria vida e [...] dimensões que apontam para uma pedagogia visando o ensinar a conduzir a própria vida” (SILVA, 2010, p. 187).

As narrativas apresentaram os sentidos de conduzir a própria vida entre afrodescendentes e africanos. Primeiramente, o sentido de construir a própria vida significa, ao estar em constante tensão “[...] confirmar seu pertencimento ao gênero humano e tentativas

²⁶A Lei nº 7 716 de 1989, conhecida como Lei Caó, torna o racismo crime inafiançável e imprescritível. Para maiores informações, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm

alheias de expulsá-los ao gênero humano. Nesta tensão, são instados, os negros, a movimentar-se/ser paralisados, ouvir/falar/agir, guardar na memória/transmitir com a boca, com os gestos” (SILVA, 2010, p.187).

Construir a própria vida “[...] implica em aprender e também ensinar outros a fazê-lo. E isto envolve edificar-se (edificar a nós mesmos), pôr sentido no mundo e em si mesmo, usar as palavras, livrar-se do sofrimento causado pela opressão e descrédito” (SILVA, 2010, p.188). E, por fim, a educação como construção da vida considera as “[...] dimensões de uma pedagogia, enquanto pensamento e práticas de ensinar e de aprender: partir/ficar, encontrar o elo, defender os direitos” (SILVA, 2010, p.191). Os participantes da pesquisa entendiam que o tempo da escola é integrante da própria vida, “[...] por isso não pode ser desperdiçado, encaminhado no sentido de destruir o que foi ensinado desde o nascimento. O aprender a conduzir a própria vida inicia quando a criança nasce, passa pelo tempo da escola e continua sempre até morrer” (SILVA, 2010, p.191).

As referências culturais dos negros brasileiros e da diáspora, apresentadas na pesquisa realizada por Silva (2010), sofrem constantes ataques mediante atitudes que tentam uniformizar culturas existentes em uma sociedade, descaracterizando, menosprezando ou folclorizando saberes ancestrais. “O ponto central do processo de uniformização de culturas está na negação da memória e na depreciação do cotidiano dos grupos que a sociedade marginaliza” (SILVA, 2010, p. 194). Combater este desenraizamento das referências culturais da população negra para a condução de suas próprias vidas é o desafio que se põe à educação escolar.

Evidenciamos nos estudos de Romão (2005), Dias (2005, 2014), Gomes (2017) e Silva (2010) que a Educação das Relações Étnico-Raciais para a população negra brasileira é dispositivo de luta por uma educação antirracista. A EREER é possibilidade de trocas de saberes e de valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Os conhecimentos elaborados sobre e com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com a educação escolar, em específico na Educação Infantil, potencializam as possibilidades para que as crianças negras e não negras elaborem sentidos para suas vidas, considerando as suas relações étnico-raciais.

Torna-se educado quem frequenta escolas e faculdades; entretanto, se os benefícios de tudo que aprender for usufruído apenas individualmente, sem reverter para o fortalecimento da comunidade, tem-se uma “pessoa estudada”, mas não educada. Só se torna educado quem vale da educação para progredir no *tornar-se pessoa*, o que implica fazer parte de uma comunidade (SILVA, 2010, p.186).

Além dos dispositivos jurídico-normativos e pedagógicos anteriormente apresentados, Dias (2014) e Passos (2012b), analisam como a EREER é tratada em alguns documentos específicos da Educação Infantil. Os documentos sugeridos por Dias (2014) foram (re)elaborados “[...] com o protagonismo do Centro de Estudos das Relações Raciais de Trabalho e Desigualdades (CEERT)” articulado com outras instituições, entre elas, “[...] a Coordenadoria da Educação Infantil (COEDI/MEC), professoras da PUC/SP e Fundação Carlos Chagas” (DIAS, 2014, p.38). Destacamos os documentos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e os livros²⁷ Práticas Promotoras para a Igualdade Racial na Educação Infantil (2012); Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos jurídicos, conceituais (2012).

Selecionamos para análise Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), buscando identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais foi discutida no conjunto dos conhecimentos tratados nos referidos documentos.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) propõem uma metodologia para a autoavaliação da educação escolar considerando sete dimensões: Planejamento Institucional; Multiplicidades de Experiências e Linguagens; Interações; Promoção da Saúde; Espaços, Materiais e Imobiliários e Formação; Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais e Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social. Para análise de cada dimensão, são apresentados alguns indicadores.

Na tessitura do documento duas indagações são postas, a primeira diz respeito sobre a escolha dos critérios para pensar “[...] como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade?” (BRASIL, 2009, p.13). E a segunda, questiona e busca responder o que se entende por qualidade, dizendo que “[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (BRASIL, 2009, p.14). Diante das diferentes compreensões do que seja qualidade da educação escolar, o documento reforça que a avaliação dos indicadores seja feita com a participação de pais, docentes e demais profissionais da unidade educativa.

²⁷Estas duas obras compõem o conjunto de referências utilizadas para o adensamento das discussões propostas no Capítulo 2, seção 3.3, ‘A constituição identitária e o pertencimento étnico-racial na infância: as crianças negras e seus posicionamentos’.

O trato pedagógico com a diversidade aparece em três dimensões. Na dimensão Planejamento Institucional, no indicador Proposta Pedagógica Consolidada, pergunta-se “A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?” (BRASIL, 2009, p.38)

Na dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens, no indicador Crianças Reconhecendo suas Identidades e Valorizando as Diferenças e Cooperação, avalia-se: “A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?” (BRASIL, p.43). E por fim, na dimensão Espaços, Materiais e Imobiliários, no indicador Materiais Variados e Acessíveis às Crianças, avalia-se: “Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? (BRASIL, 2009, p.52).

Após leitura do documento, consideramos que é extremamente relevante a EREER ser pontuada em três das sete dimensões avaliadas ao questionar a existência de materialidade e se as propostas pedagógicas apresentam diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação racial.

Defendemos que o critério raça/etnia poderia ser incluído nas avaliações da dimensão Famílias e Participação na Rede de Proteção Social, no indicador Respeito e Acolhimento, pois ampliaria as possibilidades de conhecer os contextos socioculturais das famílias atendidas na Educação Infantil brasileira. É perguntado: “As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos)?” (BRASIL, 2009, p.58). A ausência da informação raça/etnia nos documentos que apresentam informações importantes das crianças também foi inicialmente encontrada quando fizemos levantamento das informações das crianças, limitando o acesso a este dado tão importante para pesquisas e planejamentos pedagógicos e educativos. O que a ausência desta informação das crianças e seus familiares/responsáveis pode nos dizer?

O critério raça/etnia, ao compor o conjunto de informações indispensáveis comunicado pelas famílias negras às instituições de Educação Infantil, permite aos docentes e equipe gestora perceber se a identidade racial está sendo afirmada, refutada ou se há dúvidas para defini-la. Diante dessas constatações o compromisso político com a educação de todas as

crianças precisa ser reforçado, sendo necessário planejar ações para que as famílias negras possam continuar ou iniciar se sentindo acolhidas e respeitadas e saber de si com a efetiva atuação da educação escolar. Ainda, o critério raça/etnia deve contribuir para o acompanhamento do acesso, permanência e evasão das famílias negras nas instituições de Educação Infantil, podendo colaborar para a implementação de políticas educacionais que defendam seu atendimento com qualidade nestes espaços de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)²⁸, assim como Passos (2012b), identificamos a demarcação da Educação das Relações Étnico-Raciais quando o documento trata dos princípios e da função sociopolítica e pedagógica. Dos três princípios apresentados, Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, a ERER é evidenciada no Princípio Ético.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (BRASIL, 2010, p.16).

Ao tratar das propostas pedagógicas e diversidade, orienta-se:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p.21).

Com as análises dos dispositivos jurídico-normativos e pedagógicos selecionados, foi possível perceber que há uma ampla defesa da efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais, pela educação escolar, valorizando o princípio da diversidade cultural. Todas as relações raciais vividas pelas crianças negras nas instituições de Educação Infantil marcarão suas vidas, contudo, algumas serão agradáveis e outras não. As que prejudicam sua socialização, aprendizagem e desenvolvimento por conta de discriminações raciais devem ser combatidas, eliminadas. Crianças negras e crianças não negras precisam ser educadas a conviver com a diversidade racial, para que possam entender as diferenças raciais que as caracterizam sem hierarquizá-las. Para que essas atitudes sejam realizáveis “[...] é necessário que a educação também cumpra com seu papel, estimulando a promoção do ser humano em sua integralidade, a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as

²⁸Resolução CNE/CEB N° 5, de 17 de dezembro de 2009, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf

diferenças e as características próprias dos grupos sociais” (PASSOS, 2012b, p.13), desde a Educação Infantil.

A Educação das Relações Étnico-Raciais ao compor as pautas dos movimentos sociais brasileiros, em especial do Movimento Negro, em busca de uma educação mais plural e igualitária passou a ter notoriedade após a Conferência de Durban²⁹, terceira *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, quando ao participar das discussões propostas o Estado brasileiro reconheceu publicamente sua dívida histórica com a população negra brasileira, comprometendo-se a elaborar políticas de reparação perante as reais desigualdades vividas no país, onde a questão racial é forte marcador para tais discrepâncias.

Embora o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja um direito conquistado e compreendido como promotor de relações raciais mais equânimes, os percursos históricos a favor de ações afirmativas para a população negra brasileira são vividos com recuos e avanços. Se não fosse o Movimento Negro “[...] muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E nem políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas” (GOMES, 2017, p.18). Reconhecendo os progressos na garantia de direitos, entre eles a educação, é necessário mantê-los e ampliá-los. Relatórios atuais, com base em dados censitários, atentam para esses cuidados ao demonstrarem que ainda são reais as desigualdades³⁰ sociais vividas e que, sem desconsiderar o papel da educação escolar para a democrática participação social, as transformações socioeconômicas almeçadas requerem a articulação “[...] entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (BRASIL, 2004, p. 13). Atentamos para o que reconhece Gomes (2017, p. 19) “a luta não dá trégua”.

²⁹ Conferência de Durban, África do Sul, 2001. Para maiores informações, ver Relatório Final da Conferência: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/documento-final-conferencia-de-durban>

³⁰O informativo titulado “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, apresenta análise das desigualdades sociais por cor ou raça, afirmando que há maior vulnerabilidade econômica e social das populações de cor ou raça preta, parda e indígena em relação a população branca, considerando temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia e educação.

Para maiores informações, acessar: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

3.3 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS NEGRAS E SEUS POSICIONAMENTOS

Identificar-se racialmente, reconhecer e assumir seu pertencimento étnico-racial são posicionamentos que podem ser feitos pelas crianças negras comunicando diferentes sentimentos e sentidos, entre eles constrangimento, recusa, satisfação e afirmação. Com Silva Jr., Bento e Carvalho (2012, p.29) aprendemos que “[...] a formação do pensamento racial começa muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo”. Consideramos que o registro do brincar de desenhar com **Lara** e **Dj** exemplifica esta defesa.

Recebi um convite de **DJ** e **Lara** para brincar de desenhar. Organizamos nossa brincadeira em uma das mesas da sala e levamos para seu contexto, lápis coloridos e folhas brancas. **Lara** ao contar a história do seu desenho informou que as representações das figuras humanas são seus pais. “*Esse é o meu pai. O meu pai é branco. Minha mãe é preta. Essa aqui é a minha vó que é preta. Eu sou branca.*” **Lara** balançou a cabeça indicando discordância do que acabara de falar. Ela olhou para seu desenho, sorriu, observou seu braço e continuou sua narrativa. “*Não! Eu sou preta.*” Pegou lápis marrom e coloriu a representação de si. **DJ** enquanto fazia seu desenho, ora observava sua produção, ora a da **Lara**. Percebi que, ao ouvir **Lara** dizendo que era branca, discordou, balançando a cabeça e logo após, sorriu ao ouvi-la dizer que era preta. Sobre sua produção, **DJ** nos contou que estava fazendo um desenho de si. “*Esse aqui sou eu. Marrom! Vermelho para os lábios*”. Olhei para ele e para **Lara**, contei a história do meu desenho. “*Esta sou eu. Sou uma mulher branca*”. **Lara** saiu da brincadeira com seu desenho, guardando-o em uma caixa onde costumavam organizá-los. **DJ**, antes de deixar a brincadeira me olhou e disse: “*Tu é diferente da gente*” (Diário de Campo, 02 de maio de 2019).

Antes de adensarmos o diálogo a respeito da constituição da identidade e do pertencimento étnico-racial das crianças negras, registramos que eles estão ancorados nos estudos de pesquisadores das relações raciais e nas discussões feitas pelo Movimento Negro Brasileiro quanto ao uso político dos termos ou conceitos de etnia e raça, buscando compreender seus sentidos e seus significados, como nos ensina Gomes (2017).

Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeações de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2017, p.47).

Segundo Gomes (2005, p.46), “o uso de raça pelo viés biológico foi ultrapassado e sua utilização na atualidade tem por objetivo explicitar que o racismo também é sustentado com base na hierarquização racial”. Almeida (2019) diz que o uso da raça como referência para distinguir os seres humanos é um fenômeno da modernidade e que “[...] por trás da raça

sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2019, p.24-25).

O termo etnia, por sua vez, enfatiza que “os grupos humanos são marcados por processos históricos e culturais, que possuem um conjunto de aspectos (língua, religião, cultura, ocupação geográfica, entre outros), que o identificam e caracterizam coletivamente” (GOMES, 2005, p.50). Ao utilizarmos os termos étnico/racial neste estudo, buscamos demarcar a historicidade da utilização social dos termos, compreendendo que a identidade e o pertencimento étnico-racial perpassam, como sinalizam as/os autoras/autores com os quais dialogamos, pela relação com o corpo e com os conhecimentos culturais do grupo de pertença.

Demarcar a compreensão de raça e etnia ao desenvolver esta pesquisa que versa sobre os dizeres das crianças negras a respeito da constituição da sua identidade e do pertencimento étnico-racial, também teve por objetivo atentar quanto à constatação que “[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou de variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje” (MUNANGA, 2004, p.12-13).

A constituição da identidade faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças negras e não negras e busca responde a indagação: Quem sou eu? A resposta é complexa, não é linear e está intrinsecamente atrelada às relações socioculturais, ou seja, são diversas as maneiras para a sua elaboração e reconhecimento. Ela pode ser ainda mais complexa quando para respondê-la são considerados simultaneamente critérios como gênero, classe e raça/etnia, como nos mostraram os processos da constituição da identidade racial positivada das crianças negras comunicados em suas narrativas.

A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos e específicas de certos grupos, assim, como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas (BENTO, 2012, p.110).

Para Bento e Dias (2012, p.9) “a identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para a sua formação: a relação com o nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos”. As narrativas de **Lara e DJ**, apresentadas acima, mostram esses aspectos do processo vivido na constituição da identidade racial e também nos informam que, mesmo em contextos sociais racistas, como a sociedade

brasileira, os meninos e meninas estão se percebendo e se identificando como sendo “marrom, preta”. **Lara** e **DJ** são exemplos de que, sem desconsiderar os conflitos raciais ainda existentes, identificar-se positivamente como criança negra pode ser mais assertivo quando as relações com outras crianças e adultos respeitam as diferenças raciais, posicionamento que observamos no contexto do Grupo VI, lócus da nossa pesquisa.

Logo após o almoço há um grande movimento na sala enquanto as crianças se organizam para descansar. Entre escovação de dentes, guardar calçados, tomar água, escolher lugar e companheiro para descansar, muitas conversas foram feitas. Observo Leandro e **Roque**, sentados no tapete, retirando seus calçados enquanto conversavam. Leandro me chamou, olhou para **Roque** e nos disse, “o **Roque** é parecido com o **Jhon**. *Eu sou parecido contigo*”. Leandro encostou seu braço no meu para confirmar sua constatação. **Roque** nos observava, nada oraliza. Olhei para os dois meninos e concordando com Leandro, digo-lhes que “*também acho que temos a cor de pele parecidas*”. Leandro fez sinal de concordância balançando a cabeça e continuou sua narrativa. “*Roque e Jhon são bonitos*”. Balancei a cabeça concordando. **Roque** nos disse: “*Eu sou um menino bonito*”. Nossa conversa havia atingindo o seu objetivo, nos olhamos, sorri para os meninos e os dois escolheram um colchão para descansarem lado a lado (Diário de Campo, 01 de abril de 2019).

Apreciar suas características fenotípicas, conhecer a sua ancestralidade, ser chamado pelo nome, ter referências positivadas de sua beleza, conhecer o patrimônio cultural negro dos lugares onde moram, encontrar profissionais negros no mercado de trabalho ocupando cargos de chefia, ter professoras/gestoras/diretoras negras, conhecer artistas negros, ouvir história e músicas africanas e afro-brasileiras, ter acesso aos conhecimentos elaborados no Continente Africano, ter bonecos negros e bonecas negras para brincar, entre outros encontros, potencializa o processo de identificar-se como menino negro e menina negra.

As experiências de vida dos negros com o patrimônio cultural de seu grupo e com o do “outro”, do grupo branco, o grau de miscigenação e a presença de traços negroides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto povo fundante do Brasil, estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai reconhecer ou não (BENTO, 2012, p.99).

Bento (2012, p.103), respaldada em alguns direitos legais³¹, compreende que a identidade racial se refere também à cidadania e é “elemento de constituição da criança, fundamental para seu desenvolvimento pleno, essencial para assegurar seu bem-estar, e, em última instância, sua saúde integral”. No processo de reconhecimento ou não como cidadãos negros, brancos, amarelos e indígenas os “[...] componentes avaliativos estão envolvidos já

³¹Entre as normativas que amparam o direito das crianças, Bento (2012a, p.99) apresenta, “Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a LDB alterada pela lei 10639/03- que tratam da identidade como elemento da constituição da criança.

no processo de aquisição do conceito de cor-raça. Nesse sentido, a consciência racial não chega antes da avaliação racial” (BENTO, 2012, p.103), ou seja, as crianças negras reconhecem o significado e o valor social de ser negro, saber este que interfere diretamente na sua identificação e pertencimento étnico-racial.

As crianças negras estão convivendo com discursos que tratam do significado e o valor social de ser cidadão negro e para desconstruir as marcas que os discursos racistas deixaram em muitas gerações, as famílias/responsáveis e a educação escolar desempenham papel fundamental para que os sentimentos de pertença fenotípicas e culturais sejam por elas reconhecidos e valorizados.

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidem diretamente da criança. Por meio do toque, do olhar, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência do seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito (BENTO, 2012, p.112).

A identidade racial “[...] é um aprendizado sobre si e sobre o outro, que não para nunca” (BENTO, 2012, p.113), para que aconteça de forma positivada pelas crianças negras, é necessário criar condições para a convivência com a diferença racial, para o conhecimento e compartilhamento pelas crianças negras do seu patrimônio cultural, compreendido como “[...] lugar de herança, tão diferente para cada um de nós, da consciência de que fazemos parte de diferentes grupos, com histórias diversas” (BENTO, 2012, p.105). Ou seja, é necessário reconhecer o “[...] pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade” (SILVA Jr., BENTO e CARVALHO, 2012, p.13).

Para o Movimento Negro Brasileiro, segundo Bento (2012), pertencimento racial é pauta de discussão, principalmente pelo seu caráter político.

A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada a pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a constituição identitária dos negros e negras um grande desafio. No caso específico da atuação do movimento negro, o significado da identidade racial é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política (BENTO, 2012, p. 99).

Identificar-se racialmente a partir das relações vividas com muitos outros, ainda bem pequenos, solicita acompanhamento atencioso e afetuoso, principalmente, quando seu grupo de pertença sofre com os estigmas de inferiorização. Os estudos de Silva (2015) alargam a possibilidade de entendermos ainda mais esses processos complexos vividos pelas crianças negras entre “[...] deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de

sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude” (SILVA, 2015, p.162).

Silva (2015, p.165) diz que “[...] reconhecer, manifestar a negritude foi sempre, entre outras, preocupação central do Movimento Negro Brasileiro”. Citando Hilliard III (1998), a estudiosa afirma que “[...] construir e reconstruir a negritude exige reconhecer pertencimento ao Mundo Africano que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora” (SILVA, 2015, p.165-166).

Como sabemos, as crianças negras constroem as suas subjetividades diante de conflitos, rejeições, acolhimentos e aceitações. Para auxiliá-las nessas descobertas precisamos proporcioná-las acesso aos seus saberes identitários, pois, “[...] quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos (SILVA, 2015, p.166-167). Nos dizeres das crianças negras, encontramos atitudes que apontam mudanças significativas no (re)aprender a conviver construtivamente com diferentes maneiras de ser e viver.

A sala do GVI estava sendo organizada pelas crianças e professoras para festejar o aniversário do **Bruno**. As tarefas foram divididas. Eduardo ficou responsável por fotografar a festa. Observei **Bruno, Lara e Diogo** dançando. Eduardo se aproximou e pediu para fotografar **Diogo**. Atendendo ao pedido, **Diogo** fez uma pose, colocou os braços na cintura e sorriu. O fotógrafo comentou: “*Tu é feio*”. **Diogo** franziu a testa, cruzou os braços e respondeu: “*Eu não! Sou bem bonito!*” O fotógrafo se afastou e **Diogo** voltou a dançar, na companhia da **Lara** e ainda incomodado com o que ouviu de Eduardo, comentou com **Lara**, “*Eu não sou feio! Moro lá no Morro do Macaco. Eu gosto de brincar de Tartaruga Ninja, lutinha de Transformes*”. **Lara** acolheu a fala do companheiro de dança, olhou para ele, sorriu e continuou dançando na sua companhia (Diário de Campo, 15 de abril de 2019).

As narrativas das crianças confirmam o que Munanga (2019) assim como Bento (2012), Silva (2015) e Gomes (2005) compreendem, ou seja, que o processo de constituição da identidade e do pertencimento étnico-racial é “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p.43). Munanga (2019), ao estudá-los, considerou os aspectos socioculturais para justificar as similitudes e as diferenças encontradas.

Considerando o caráter relacional do conhecimento de si, ao debater o uso e sentidos da identidade negra e da negritude, ele não acredita que “[...] o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais

diferentes (MUNANGA, 2019, p. 11). Para ele, a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea de três fatores, o histórico, o linguístico e o psicológico, mas, “[...] isso seria um caso ideal, pois na realidade encontram-se todas as transições desde o caso ideal até o extremo da crise da identidade causada pelas atenuações nos três fatores distintos” (MUNANGA, 2019, p.12). Diante da atenuação dos três fatores para a constituição de uma identidade cultural perfeita, Munanga propõe uma discussão situada, colocando “[...] a questão da negritude e identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento” (MUNANGA, 2019, p.14).

[...] a *negritude*, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro lado, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A *negritude* e/ou a identidade negra se referem a história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu com o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2019, p.19).

Para Munanga (2019, p.12) o fator histórico “[...] constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” e proporciona o rompimento de dilemas que surgem no processo de autodeclarar-se negro na sociedade brasileira, como “[...] a alienação de seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc.” (MUNANGA, 2019, p.18).

Diante desses dilemas, o sentimento de pertencimento à população negra, está intimamente ligado à sua história, que é construída com base na memória dos acontecimentos, personagens e lugares vividos e herdados, “[...] fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural ou o passado enquanto escravizado)” (MUNANGA, 2019, p.15-16).

A busca da identidade negra, por sua vez, solicita o conhecimento histórico do grupo de pertença e “[...] começa pela aceitação de seus atributos físicos de sua negritude antes de

atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2019, p.18).

Os estudos que tematizam a constituição da identidade e do pertencimento étnico-racial pela população negra reiteram que são complexas e distintas as elaborações feitas sobre si tecidas nas relações socioculturais com outros grupos raciais. No Brasil, para contextualizá-las e compreendê-las, precisamos considerar aspectos que compõem as suas tessituras desde a infância, dos quais destacamos a branquitude, o racismo institucional e o racismo estrutural. Propomos estas discussões, embora muito brevemente, por considerá-las essenciais para entendermos o contexto social no qual as instituições de Educação Infantil estão inseridas e como a educação escolar brasileira pode atuar no combate ao racismo.

Embora os tensionamentos das relações raciais possam acontecer entre a população negra e os demais grupos étnico-raciais, no contexto brasileiro eles se potencializam nas relações entre negros e brancos. A branquitude, entendida grosso modo como “[...] traços da identidade racial do branco brasileiro” (BENTO, 2014, p.25) e tendo como uma de suas características principais “[...] a vantagem racial” (CARDOSO, 2017, p.48), tem historicamente ocasionado, através do ideal de branqueamento, a alienação da cultura e inferiorização das humanidades negras. Posicionar a população branca neste debate possibilita dialogar com os dois lados da relação para que possa reconhecer seus pactos, seus medos, as distorções, as omissões e os silêncios característicos dos lugares que ocupa nas relações raciais brasileiras e que tanto afetam a população negra e a sociedade como um todo. Desconstruir os discursos de que as desigualdades sociais enfrentadas pela população negra são exclusivamente oriundas da escravidão e de que o branqueamento é considerado como racismo do negro ou que é o negro que faz o próprio racismo diante da recusa da sua identidade e pertencimento étnico-racial, é um posicionamento urgente.

[...] muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análise. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. Evitar focalizar o branco é evitar focalizar as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situações de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, e isso não é pouca coisa. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança

simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo (BENTO, 2014, p.27).

Questionar a atuação da branquitude nas relações raciais e na superação ou perpetuação das desigualdades sociais entre negros e brancos deve compor os debates feitos em todos os espaços sociais, em específico nas instituições de educação brasileira, desde a primeira etapa da educação básica até a pós-graduação. Precisamos construir barreiras humanas, formadas por negros e brancos antirracistas, com a efetiva participação da educação escolar, para que juntos, possamos atuar na (re)educação das pessoas racistas.

Refletir com a população branca sobre relações raciais brasileiras evidencia posicionamentos opostos, denominados por Cardoso (2017) como sendo branquitude crítica e branquitude acrítica. A branquitude crítica é “[...] aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam ‘publicamente’ o racismo” e a branquitude acrítica como sendo “[...] a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial” (CARDOSO, 2017, p.33). Algumas características da branquitude acrítica nos auxiliam a compreender as atualizações históricas das atitudes racistas e sua presença nos dias atuais.

A branquitude acrítica diz respeito ao branco que não possui crítica em relação ao racismo. Ele realmente não tem consideração para com o Outro, que para ele poderia nem existir; e aqueles que existem, devem se subordinar a ele. No caso do racismo para o branco acrítico, não há nenhum problema em o negro ser maltratado, discriminado injustamente, receber violência física ou moral, e até ser assassinado por ser negro. Afinal, trata-se de um negro, um ser inferior (CARDOSO, 2017, p.38).

O diálogo com “[...] o branco antirracista, que pode se ocupar da tarefa para “desaprender” o racismo” (CARDOSO, 2017, p.41) e atuarmos lugares públicos e privados, que pertence ou transita, reconhecendo os privilégios da branquitude é oportunidade de refletir sobre as desigualdades sociais vividas entre negros e brancos. O posicionamento dos brancos antirracistas deve juntar-se ao movimento de (re)educação das relações étnico-raciais defendida pelo Movimento Negro Brasileiro, questionando e (re)educando, principalmente, a branquitude acrítica.

Especificamente nos espaços da Educação Infantil, a educação antirracista precisa reconhecer que os referenciais da população branca ainda atuam nos momentos de afeto e de seleção de temáticas a serem desenvolvidas e socializadas. Trinidad (2012, p.121) ao discorrer sobre o currículo na Educação Infantil, compreende que “para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas”. Façamos, então, algumas reflexões: Como a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças

negras são afetados durante anos de escolarização que silenciam suas histórias? Que sentidos os conhecimentos eurocentrados trarão para suas vidas?

As discussões realizadas, especificamente a respeito da branquitude e da negritude, nos ensinam sobre relações raciais brasileiras e que não existe o racismo ao avesso, ou seja, “se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 2019, p. 14-15).

Os estudos de Almeida (2019) nos apresentaram outros aspectos das relações raciais ao analisar a operacionalização do racismo ultrapassando sua concepção individual, centrada no sujeito, evidenciando a existência do racismo institucional e do racismo estrutural. O racismo institucional se mostra nas ações das instituições administrativas do Estado, criando regras e impondo padrões sociais que conferem privilégios a população branca, apresentando como características, o uso do poder como elemento central da relação racial e o controle direto ou indireto de determinados grupos pelos mecanismos institucionais para a manutenção da ordem social.

Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas- por exemplo, diretoria de empresas- depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2019, p. 40-41).

Almeida (2019) localizou e analisou o racismo institucional como parte de uma estrutura maior, afirmando que “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p.47). Com esta afirmativa, compreendemos que o racismo faz parte da ordem social e “[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Os impactos do racismo individual ou institucional, manifestados na conjuntura do racismo estrutural, sem caráter de comparação, tendem a atingir um número maior de pessoas ao ser efetuado pelas instituições. Mesmo o racismo sendo estrutural, as instituições precisam, entre elas as escolas, ao terem consciência da sua existência, desencadear práticas educativas para desnaturalizá-lo e combatê-lo, pois, “a mudança na sociedade não se faz apenas com

denúncias ou repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, p.52).

A auscultação dos meninos negros e meninas negras do século XXI, mesmo diante de uma sociedade onde o racismo a estrutura, tem apresentado outros posicionamentos frente às suas identidades e pertencimentos étnico-raciais. O silêncio, historicamente usado como uma estratégia por muitas crianças negras como forma de defesa ao evitarem dialogar a respeito do conflito existente nas relações raciais, evidenciado, por exemplo, numa das primeiras e mais importantes pesquisas realizadas a respeito das relações raciais na infância, desenvolvida por Eliane Cavalleiro com crianças na pré-escola, no século XX, tem sido quebrado. Em sua pesquisa, foram interpretadas narrativas do corpo docente, dos responsáveis/das famílias pelas crianças e das próprias crianças. Foi evidenciado que o silêncio vivido no lar e no espaço escolar “[...] pode resultar na dificuldade da criança negra agir diante de situações de conflitos étnicos” (CAVALLEIRO, 2017, p.86), como anunciado no dizer da menina Vera.

[...] questiono a menina Vera (negra): “Como você é?” Ela responde: “Eu tenho uma franjinha abaixada, sou gordinha, meu pezinho é gordo porque eu puxei meu pai.” Pergunto: “Como você é: preta, branca...?” Rapidamente afirma: “Morena.” Digo, então: “Você gostaria de ser diferente?” E ela confirma o que já se poderia imaginar: “Hum... Eu gostaria de ser branquinha!” (CAVALLEIRO, 2017, p. 65).

Certamente, as escolhas e atitudes das crianças da presente pesquisa, ao divergirem das crianças participantes da pesquisa de Cavalleiro (2017), podem ser consideradas resultados da atuação política do Movimento Negro Brasileiro, quando as narrativas das crianças negras comunicam seus posicionamentos políticos e suas temáticas de luta. Meninos negros e meninas negras demonstram saber muito de si, de suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, como podemos perceber ao compararmos a heteroatribuição feita pelos seus familiares/responsáveis e suas auto-atribuições.

Quadro 9 - Comparativo da heteroatribuição e auto-atribuição das crianças negras

Nome	Heteroatribuição	Auto-atribuição
Luiza	Parda	Morena, negra
Diogo	Parda	Preta, negra, marrom
Bruno	Branca	Marrom
Lara	Negra	Preta
DJ	*	Marrom, neguinho, negra
Igor	*	Parda
Flor	Negra	Negra
Marli	Preta	Preta
Roque	Negra	Marrom
Beatriz	Parda	Negra
Ysa	Preta	Marrom

Jhon	Preta	Preta
Maria	Negra	Marrom clarinha, negra
Haiti	Preta	Preta
Ricardo	*	Marrom

*Heteroatribuição não declarada pelos responsáveis

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019

Analisando as informações das crianças e seus familiares/responsáveis percebemos que **Luiza, Diogo, Lara, Flor, Marli, Roque, Beatriz, Ysa, Jhon, Maria, Haiti e Ricardo** reafirmaram, mesmo utilizando nomenclaturas distintas, a identidade racial informada pelas suas famílias/responsáveis. **Bruno** divergiu do que seus familiares/responsáveis informaram e se identificou como sendo criança negra. A informação raça/etnia não localizada nos documentos da unidade educativa foram comunicadas por **DJ, Igor e Ricardo** ao se reconhecem como crianças negras.

Os posicionamentos das crianças negras frente a sua identidade racial alteraram a composição racial do GVI. Considerando a heteroatribuição (e a ausência de três informações nos documentos das crianças) inicialmente o grupo seria composto por onze crianças negras e, com as auto-atribuições, passou a ser constituído por quinze crianças negras. As crianças modificaram a composição racial do GVI, passando a ser constituído por maioria de crianças negras, 15 das 28 crianças pertencentes ao grupo.

A mudança na composição étnico-racial do GVI, a partir da escuta das crianças negras, é indicativo de que as instituições de Educação Infantil podem, com a efetiva participação das crianças, conhecer sua real composição tendo como critério o recorte raça/etnia. Este fazer, entretanto, não deve retirar a responsabilidade de seus responsáveis/familiares e as redes de ensino de considerarem a identificação étnico-racial como informação importante para constar no compilado dos documentos a respeito das crianças, requeridas nos processos de solicitação de vaga, matrícula e rematrícula, por exemplo. Ao dizerem de e sobre si, as crianças negras demonstraram outros sentidos quanto a sua constituição identitária, apresentando-a de forma valorizativa, crítica e positivada, como continuaremos a conhecer no próximo capítulo.

4. O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS NEGRAS A RESPEITO DE SUAS IDENTIDADES E SEUS PERTENCIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS: “A GENTE PODE SER O QUE A GENTE QUIZER!”

Neste capítulo, adensamos a socialização dos dizeres das crianças negras sobre si, especificamente, a respeito da sua identidade e pertencimento étnico-racial. Após leitura minuciosa dos registros de suas brincadeiras, socializações e interações, identificamos nelas, como apresentado por Gomes (2017), expressões dos saberes identitários de matriz africana. Assim, organizamos três categorias para analisarmos suas expressões verbais e não verbais durante o brincar. A primeira consiste em “*Brincadeiras para saber de si: os saberes identitários*”; a segunda discorre sobre “*Brincadeiras para marcar presença: os saberes políticos*” e, por fim, “*Brincadeiras para dizer de si: os saberes estético-corpóreos*”. Apresentamos as categorias de análise com um breve comentário de suas características, seguida de episódios dos dizeres das crianças negras, acompanhados de nossas reflexões.

4.1 BRINCADEIRAS PARA SABER DE SI: OS SABERES IDENTITÁRIOS

Ressaltamos no decorrer da tessitura deste texto que o processo de identificação racial é vivido de diferentes formas pelas crianças negras. Com o aumento da institucionalização das categorias de cor utilizadas pelo IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena), em distintas pesquisas “[...] o debate sobre quem é negro e quem é branco invade a vida dos brasileiros e das brasileiras de uma forma diferente, extrapolando os espaços da militância e da discussão política” (GOMES, 2017, p.70), adentrando os espaços das escolas e das mídias, onde discursos antirracistas e afirmativas de que “*Vidas Negras Importam*” demonstram que o debate sobre relações raciais continua posto. Percebemos que as narrativas a respeito das relações raciais estão inseridas em contextos sociais nos quais “uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, faz-se presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento” (GOMES, 2017, p.70).

Os saberes identitários, tecidos na relação com o corpo e os conhecimentos culturais do grupo de pertença, mesmo diante de inquietações e indagações, favorecem que a construção da identidade racial ocorra com mais sentido pelas crianças negras ao reconhecerem suas características fenotípicas e seu pertencimento ao patrimônio cultural de seu grupo de referência. O caráter relacional desses processos, diz respeito ao compromisso de toda uma sociedade frente à educação das crianças negras para que possam saber de si, visto que, são reconhecidas legalmente como sujeitos sociais e com direitos.

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa dizer que estamos descartando o negro como identidade pessoal, subjetividade, desejo, 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).

Ao observarmos as crianças negras, evidenciamos assuntos que são por elas discutidos ou que lhes interessa saber: a comparação da cor da pele e da textura dos cabelos como principais marcadores para a identificação racial; o uso do nome próprio e do sobrenome como componentes da identidade individual; o reconhecimento da herança genética ou ancestralidade e sua associação aos referenciais familiares para explicar características fenotípicas; utilização de variados termos (re)elaborados socialmente para a identificação racial; socialização de algumas das manifestações da história e cultura de matriz africana conhecidas ou vividas.

As proposições feitas pelas crianças negras afirmaram que as relações raciais são por elas percebidas desde bem pequenas. Suas expressões verbais e não verbais desconstróem os discursos que afirmam que as crianças não percebem as diferenças raciais e que inserir esta temática na infância não as protegem das violências sociais, bem como, reforçaria a discriminação racial e o racismo. Observar atentamente, com todos os sentidos, para os detalhes do cotidiano das instituições de Educação Infantil, pode mostrar uma realidade na qual as relações raciais estão o tempo todo sendo neles vividas, simplesmente porque elas são constituintes dos sujeitos que as compõem. O saber de si está presente nas brincadeiras, interações e socializações vividas nos espaços escolares.

Gomes (2002, p.39) ao pensar a relação educação e construção da identidade negra (vista como um processo relacional e contínuo) entende que “[...] a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar”, tecida nos conflitos e nas possibilidades, podendo ser expressa por gestos, palavras, ações, silêncios. Elas precisam ser dialogadas, para cumprir a determinação legal, mas, principalmente “[...] como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105).

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e

interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (GOMES, 2012, p. 105).

Nos dizeres das crianças negras, percebemos que a apropriação positivada dos saberes identitários tem incentivado a afirmação racial. Ao observarem as diferenças existentes entre si e o não se reconhecerem como sendo crianças negras todas iguais, elas afirmaram suas singularidades e, ao mesmo tempo, se declararam pertencentes ao grupo étnico-racial negro ao se distinguirem das crianças brancas. Estes aspectos dos saberes de si foram observados em suas interações e brincadeiras, entre elas a de desenhar, entendendo, assim como Silva Jr., Bento e Carvalho (2012, p.44) “que o desenho é um forte aliado para o desenvolvimento da expressão criativa das crianças. Além de ser uma linguagem possível para que elas expressem o que pensam sobre o mundo, o que sentem”.

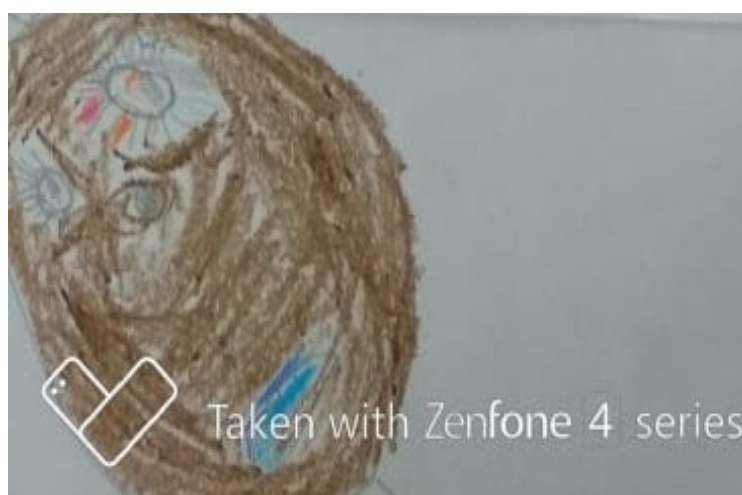
Primeiro episódio: O brincar de desenhar para produzir retratos e conversar sobre características fenotípicas.

Em dupla, observando as características fenotípicas uma da outra, as crianças fizeram o autorretrato do colega observado. **Roque** e **Ricardo** formaram uma dupla. **Roque** olhava para **Ricardo** descrevendo-o. “*Tô vendo sobancelha, olho, cabelo crespinho, cabeça, boca, nariz*”. Ele parecia estar empolgado com a proposta, sorria, desenhava, observava e falava sobre o colega. **Ricardo** acompanhava o desenhar do seu parceiro, parecia estar curioso enquanto aguardava a finalização do seu autorretrato. Assim como **Roque**, teceu comentários sobre seu desenho. “*Tô vendo nariz, boca, olho, cabelo*”. Ricardo interrompeu a descrição do colega, afirmando, “*É cabelo crespinho Ricardo*”. **Ricardo** olhou para o colega e concordou, “*É, o teu cabelo é crespinho*”. **Roque**, enquanto escolhia um lápis, comentava com **Ricardo**: “*A minha cor é marrom*” (escolhe um lápis, encosta no seu braço, retorna para o desenho). **Ricardo** acompanhava a escolha do lápis do colega e comentou, “*A minha também é marrom*”. **Roque** continuou falando sobre si. “*Meu cabelo é marrom*”. **Ricardo** disse ao colega “*O meu é preto*”. Os dois pareciam estar solicitando que seus retratos o representassem como se percebem, sendo incisivos ao apresentarem suas características fenotípicas. Com sorrisos e gargalhadas apreciaram seus retratos quando prontos (Diário de Campo, 8 de maio de 2019).

Figura 3 - Retrato do **Roque** feito pelo **Ricardo**



Figura 4 - Retrato do **Ricardo** feito pelo **Roque**



Roque e **Ricardo**, ao fazerem os retratos olhavam um ao outro, iniciaram suas elaborações dizendo o que um via no colega observado, mas, diante dos dizeres do outro sobre si, passaram a informar como se percebem. Ao notar que **Ricardo** não especificava como são seus cabelos, **Roque** informou que são cabelos crespinhos e acrescentou “*A minha cor é marrom*” e “*O meu é preto*”, para adjetivar cor da pele e cabelo, respectivamente. Diante do posicionamento de **Roque**, **Ricardo** passou a percebê-lo mais atentamente, afirmando ao colega “*É, o teu cabelo é crespinho*”. A divergência do olhar de **Roque** sobre si (auto-atribuição) em comparação ao olhar de **Ricardo** (heteroattribution) sobre **Roque**, colocou os meninos em diálogo e incidiu, também, no olhar de **Ricardo** sobre si. **Ricardo** passou a dizer para **Roque** como se percebe, se comparando ao colega. Sobre sua cor da pele, ele afirmou “*A minha também é marrom*” e sobre seus cabelos, “*Meu cabelo é marrom*”. O diálogo dos meninos nos diz como incisivamente pontuamos, do caráter relacional da identidade racial, do

uso da cor da pele e dos cabelos para saber de si e do outro, o reconhecimento e aceitação da identidade racial demonstrando sentido, apreço e defesa.

Para Gomes (2010), o dueto cabelo e cor da pele pode nos contar muito como as crianças negras se veem e de igual forma, como são vistas pelas outras crianças e que “[...] o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial, o qual além de cromático, é estético e corpóreo” (GOMES, 2010, p.137). Gomes (2010) também nos fala que, quando considerados nos estudos tematizando as relações raciais brasileiras, os cabelos e a cor da pele, aparecem como critério de classificação dos escravos e escravas, para atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco no contexto do ideal de branqueamento da população brasileira e para revalorização dos atributos físicos do povo negro. A revalorização da cor da pele e, especificamente, do cabelo crespo, extrapola a individualidade e interpela o grupo étnico-racial a que se pertence, sendo compreendido como “[...] uma linguagem, e enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais” (GOMES, 2010, p.137), como percebemos nos dizeres das crianças negras.

Segundo episódio: Brincar de salão de beleza para tocar e a apreciar a estética dos cabelos crespos.

Maria, Ysa, Ricardo e eu organizamos o “brincar de pentear” no castelo amarelo com glitter da **Ysa**. Antes de adentrarmos seu castelo, ouvimos de **Ysa** que “*Eu moro no castelo amarelo. Sou a princesa bem bonita! Gosto de comer goiaba. Meu castelo é amarelo com glitter*”. **Ricardo** parecia estar empolgado para adentrar o castelo e foi logo dizendo “*Vamos brincar de pentear. É um real! Bem caro!*”. Decidimos que eu e **Ysa** seríamos as clientes do salão e **Ricardo** e **Maria** os proprietários, ou, os donos. **Maria**, enquanto fazia meu penteado, já me deixava ciente do valor de seu precioso serviço. “*Eu vou fazer trancinhas. É dois real, bem baratinho.*” **Ricardo** seguiu a mesma linha de conversa que **Maria**, a outra dona do salão, valorizando os serviços prestados, enquanto penteava os cabelos de **Ysa**, afirmava “*A gente é bom de fazer os cabelos. O meu é bem bonito.*” Ao observar minhas trancinhas no espelho, concordei. “*Você é muito bom mesmo! Seus cabelos são bonitos!*”. **Ysa** também ficou satisfeita com o serviço prestado, dizendo à **Ricardo** que “*Eu fiquei bem bonita.*” Olhei para ela, fiz um elogio “*Verdade Ysa, você está ainda mais bonita. Maria fez um lindo penteado em você*”. **Maria** sorriu. A brincadeira terminou quando as crianças foram convidadas a brincar no parque. Guardaram os brinquedos e saíram alegres para brincar fora da sala (Diário de Campo, 20 de maio de 2019).

No brincar com **Maria, Ysa e Ricardo**, os cabelos e a cor da pele, ao serem utilizados como critérios, além dos olhos e boca, para saberem de si, foram considerados, como firmou **Ricardo** “*O meu é bem bonito*”, traços valorizativos. As meninas negras e os meninos negros se sentiam à vontade para serem tocadas e tocar os cabelos umas das outras, cuidando-os e apreciando-os enquanto assumiam os papéis de donos de salão de beleza ou clientes. Os salões

de beleza, criados pelas crianças como contextos de brincadeiras ou, como nos mostra Gomes (2010, p.138) ao estudá-los fora dos espaços escolares, “[...] são espaços corpóreos, estéticos e identitários” e nos ajudam a conhecer conflitos, possibilidades e que o cabelo crespo tem sido “[...] transformado em símbolo de orgulho” como reafirmado por **Ricardo, Ysa e Maria**.

Terceiro episódio: A história do desenho do **Diogo**, heteroatribuição e auto-atribuição em diálogo.

Luiza se sentou ao lado de **Diogo** enquanto ele fazia e contava a história do seu desenho. “*Eu sou um menino preto e bonito*”. Ela observava o desenho do colega, e comentou “*Não és preto, és moreno*”. Envolvido em seu desenho, **Diogo** discordou da heteroatribuição feita por **Luiza**. “*Não sou não*”. **Luiza** continuou acompanhando a história do desenho, que passou a informar as identificações das representações humanas nele expressas. “*O meu pai é legal. O meu irmão é o Breno, ele é branco. O outro é preto, é o Bernardo. O pai é preto e a minha mãe é branca cor da pele. Gostou?*”. **Luiza** balançou a cabeça indicando ter gostado do desenho do seu colega (Diário de Campo, 8 de abril de 2019).

Figura 5 - Desenho do Diogo



Diogo, ao dizer “*Eu sou um menino preto e bonito!*”, foi, diante da afirmação de **Luiza** que ele é um menino moreno, tensionado quanto a sua identidade racial e, para explicá-la, recorreu as suas refências familiares, composta de pessoas brancas e pretas. Após análise de sua composição familiar, continuou se identificando como menino preto e bonito. **Luiza**, ao acompanhar a explicação de **Diogo**, concordou com seu posicionamento. Nesse diálogo, há indicativos de que para saber do outro é preciso ouvi-lo e que as crianças negras compreendem que suas características fenotípicas dizem respeito à sua herança genética, a sua ancestralidade. Em específico, as diferenças raciais entre as pessoas são oriundas de relações interracialis, gerando sujeitos com diferentes identidades raciais, como bem explicado por **Diogo**. Com a pergunta feita à **Luiza**, “Gostou?”, ele afirmou que sabe e gosta da sua composição familiar

considerando o critério raça/etnia. Reconheceu, acolheu e valorizou a gradiente de cores que caracteriza sua família e ao fazer leitura de sua herança genética e da sua ancestralidade, se aproximou da sua ascendência africana. O posicionamento de **Diogo** colocou em xeque antigas e atuais ideologias que acreditam que as relações interracialis irão favorecer o branqueamento da população brasileira.

Quarto episódio: Brincar de desenhar e conversas sobre ancestralidade.

Recebi o convite de **Lara** e **Maria** para brincar de desenhar. **Lara**: “*A gente tá brincando de desenhar. Quer brincar com a gente?*” **Maria**: “*É! Tu qué?*” Aceitei o convite e ganhei das meninas uma folha para desenhar. Sempre que desenhamos, muitas conversas são feitas, dessa vez, as meninas estavam interessadas em conversar sobre nossas mães. **Lara** me olhou e perguntou: *Tu tem mãe? A minha é Inês Silva de Jesus Santos. A minha mãe é magrinha e um pouco gordinha*”. Sem parar de compor a figura que representaria minha mãe, disse-lhe “*Eu tenho mãe. O nome dela é Gerssi*”. **Maria** enquanto observava nossos desenhos brincava com os lápis de cor e comentou “*A minha é gordinha. Até parece que tá grávida. Ela tem o cabelo cacheado igual o meu*”. **Lara** ao ouvir **Maria** descrevendo sua mãe, disse “*O cabelo da minha mãe é de trança,*” demonstrando estar comparando o penteado da sua mãe com o da mãe da **Maria**. **Maria** acrescentou: “*Eu sou parecida com minha mãe, ela é bem preta. É igual eu.*” Mostrei meu desenho afirmando que “*Também sou parecida com minha mãe. Eu gosto de ser parecida com ela*”. **Lara** finalizou seu desenho, perguntou para **Maria** se ela gostou. **Maria** balançou a cabeça indicando ter gostado. Digo à **Lara** que seu desenho ficou muito lindo. **Lara** nos respondeu dizendo: “*É eu e minha mãe*” (Diário de campo, 14 de maio de 2019).

Figura 6 - Desenho da Lara



Brincando com **Lara** e **Maria**, comprovamos que a cor da pele, os cabelos, a relação com a ancestralidade materializada na relação com suas mães e com seus sobrenomes, são aspectos importantes para as crianças negras saberem de si. Com os dizeres de **Lara**, “*A minha é Inês Silva de Jesus Santos. A minha mãe é magrinha e um pouco gordinha. O cabelo da minha mãe é de trança*” e de **Maria**, “*A minha é gordinha. Até parece que tá grávida. Ela tem*

o cabelo cacheado igual o meu. Eu sou parecida com minha mãe, ela é bem preta. É igual eu” mais uma vez reiteramos que os saberes identitários estão postos nos diálogos das crianças negras, estão sendo questionados, defendidos, aceitos, recusados, discutidos com ou sem a percepção e a mediação docente.

No processo de constituição identitária, quando a relação com seu corpo o liberta de padrões de regulação e de estereótipos, como observamos nas expressões verbais e não verbais das meninas negras e meninos negros protagonistas deste estudo, o falar valorizativamente de si é um ato político onde quer que aconteça. Para Gomes (2017, p.97), estes são “corpos negros emancipados.”

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção da política e da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil (GOMES, 2017, p.97).

Quinto episódio: Brincar de desenhar e conversas a respeito dos nomes e sobrenomes reconhecidos como saberes simbólicos e materiais.

DJ participou da brincadeira de desenhar com **Maria**. Enquanto desenhavam conversavam sobre seus nomes. **Maria** admirando o desenho de **DJ**, perguntou, “Qual é o teu nome?” “**DJ de Jesus**”, respondeu sorridente. Não satisfeita, continuou suas indagações, “Tu gosta do teu nome?” **DJ**: “Muito!” Sem mais questionamentos, **Maria** teceu comentário sobre seu nome, “Eu amo meu nome. Ele é **Maria Sophia Joaquim**. Deixa eu assinar meu nome aqui”. **Maria** identificou o seu desenho escrevendo seu nome na folha (Diário de campo, 17 de abril de 2019).

Figura 7- Desenho de **Maria**



Sexto episódio: A socialização da história do nome da **Beatriz**.

Eu e **Maria** acompanhamos o registro da história do nome da **Beatriz**, logo após ela ter terminado de escrever muito inglês. Contemplando a escrita de seu nome e esbanjando tímidos sorrisos, nos disse, “Agora tô escrevendo meu

nome lindo. Quando ela tava grávida o médico disse que ia ser uma menina que sou eu. Daí ela escolheu **Beatriz**. O nome da minha mãe é **Vânia** e do meu pai é **Eduardo**". **Maria** ao ouvir o nome do pai da **Beatriz** fez uma pergunta como quem descobre uma novidade: "*Eduardo? Parece **Beatriz**!*" As meninas sorriram e **Beatriz** continuou sua história. "*É! Meu nome é **Beatriz**, mas o certo é **Beatriz Princesa Duda**!*" (Diário de Campo, 11 de junho de 2019).

Figura 8 - Desenho da Beatriz



O brincar de **DJ**, **Maria** e **Beatriz** apresentou outro aspecto importante para as crianças ao saberem de si, a história de seus nomes e sobrenomes. O uso do nome próprio demarca as singularidades e os significados que carregam, evitando o uso de apelidos que desqualificam as crianças negras. Seus nomes as identificam e fazem com que sejam reconhecidos, como observamos no preenchimento do TALE e ao identificarem seus desenhos. Quando as crianças dizem seus nomes e sobrenomes para saber e dizer de si, estão lidando com identidade racial, memória ancestral e afetiva. Os sobrenomes identificam suas famílias e são maneiras de falar sobre seu mundo pessoal e como se sentem fazendo parte dele. Os dizeres de **Maria** "*Eu amo meu nome. Ele é **Maria Sophia Joaquim**. Deixa eu assinar meu nome aqui*" e de **Beatriz** "*Agora tô escrevendo meu nome lindo. Quando ela tava grávida o médico disse que ia ser uma menina que sou eu. Daí ela escolheu **Beatriz***", enquanto escrevem seus nomes, marcam presença simbólica e material no espaço social onde estão inseridas e pertencem.

Sétimo episódio: Socialização da presença da capoeira nas vivências e como referenciada cultura afro-brasileira pelas crianças negras.

Na brincadeira do "fica de cabeça pra baixo e de cabeça pra cima", as crianças conversavam sobre suas manobras. **Diogo** observava **DJ**, **Maria**, **Roque** e **Ricardo** brincando no trepa-trepa e comentou, "*Eles tão brincando de cabeça pra baixo e cabeça pra cima. Eu sei brincar disso bem*". Ele observou um pouco mais a brincadeira e depois saiu para brincar na companhia do **Haiti**. **DJ** escalava o trepa-trepa, dizendo que "*Minha manobra é rara. Eu fiz muitas vezes para saber. É que sou robô de corpo*". **Roque** enquanto acompanhava a

manobra de **DJ** confidenciou ao colega “*Eu é que ensinei o **Diogo!** Eu sei fazer bem porque sou forte*”. **Ricardo** adentrou a brincadeira, fixou suas pernas na barra e soltou as mãos, confiante nos disse que “*Eu sou forte! A gente é bem corajoso e por isso faz isso*.” Acompanhei a brincadeira, seria incapaz de fazer os movimentos, somente concordei, “*Vocês são ótimos! Fazem muitas manobras legais*”. **Roque** me olhou, esbanjou um tímido sorriso e como quem se surpreende com meu comentário, me disse “*Claro né! Eu jogo capoeira minha filha! Sou forte*”. Ao seu lado estava **Ricardo**, que também afirmou sua força, “*É! Meu pai corre bastante. Vai correndo de casa até a casa da minha vó. Eu sou que nem ele, corro bem forte*” (Diário de Campo, 12 de junho de 2019).

Oitavo episódio: Socialização da referência musical para dizer dos aspectos culturais de seu grupo de pertença.

Marli e **Haiti** brincavam de futebol com uma bola de pilates no banheiro. Um jogava a bola para o outro até que **Marli** deixou a bola escapar, indo parar embaixo de uma mesa que fazia parte do imobiliário do banheiro. Enquanto **Marli** buscava a bola, **Haiti** cantava alegremente: “*Tchu, tchu, tchu, tcha, tcha, tcha...*”. Ao ouvir a música do colega, **Marli** deixou a bola e foi dançar na companhia de **Haiti**. Ele ensaiava uns passos, sorria, mas foi interrompido por **Haiti**, “*Não, na sua casa só tem, ô bebê gosto mais de você que você de mim. Na minha tem música de Haiti*”. O querer manter sua preferência/referência musical, fez com que **Haiti** indagasse o colega de brincadeira. Diante da recusa, **Marli** pegou a bola e os dois voltaram a jogar futebol (Diário de Campo, 22 de abril de 2019).

Como já mencionamos, a relação com o corpo e com o patrimônio cultural incidem na forma pela qual a criança negra se identifica racialmente. Os modos de ser e viver, os valores e as manifestações culturais ao serem socializadas nas brincadeiras pelas crianças negras, apresentaram formas diferentes de se relacionar com o mundo. Elas são expressas na corporeidade e apresentam identidades individuais e coletivas. **Roque**, ao brincar de “fica de cabeça para baixo e de cabeça para cima”, orgulhosamente falou de sua relação com seu corpo, com a capoeira, uma das manifestações afro-brasileira, dizendo que, “*Claro né! Eu jogo capoeira minha filha! Sou forte*”. **Haiti**, assim como **Roque**, demonstrou referência cultural ao falar de seu gosto musical para **Marli**. Entre a música sugerida pelo colega e a sua para cantar e dançar, ele foi incisivo “*Não, na sua casa só tem, ô bebê gosto mais de você que você de mim. Na minha tem música de Haiti*”.

O trato pedagógico com o patrimônio cultural das crianças negras pode ampliar seus sentimentos de pertença e acolhida nos espaços escolares. Sua existência de forma igualitária na educação escolar é importante para que todas as pessoas o conheçam e o reconheçam como partícipe da cultura nacional. Também, para que, diante de sua valorização, a cultura negra não seja, assim como foi a raça ao ser interpretada pelo viés biológico, critério para exclusão ou inferiorização do povo negro brasileiro.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2006, p. 37).

Nono episódio: Brincar de desenhar e conversas a respeito do significado social dos termos utilizados para identificação racial.

Luiza nos convidou para brincar, “*Vamos brincar de desenhar?*”. **Lara**, Lorena, Eduardo, Leandro, Paulo e eu, aceitamos o convite. Enquanto escolhiam lápis coloridos para fazerem seus desenhos, as crianças conversavam sobre suas escolhas. Eduardo “*Essa é minha cor de pele*” (apontando para lápis de cor “salmão”). “*Mas meu cabelo não é esse e é esse*” (pegando lápis preto). **Luiza** pediu ajuda, “*Meu olho é qual? Ah! É esse*” (escolhendo lápis marrom). Mateus passava ao lado da mesa onde brincávamos de desenhar e nos disse “*Cor da pele é preto*”. As crianças se olharam, **Luiza** se posicionou: “*Ninguém é preto, é negro*”. Leandro logo após ouvir **Luiza**, falou “*Eu sou branco. Eu vou fazer eu branco*” (Diário de campo, 02 de maio de 2019).

Décimo episódio: Brincar de desenhar e as elaborações para dizer de si ao analisar a cor da pele.

Brinco com **DJ** de desenhar e aprecio a história do seu desenho. “*Eu sou marrom. Um pouco mais marrom escuro e um pouco marrom que não é escuro*”. **DJ** observava suas mãos e braços enquanto tecia este comentário sobre si. “*Anda, tu não vai desenhar?*”, reforçou o convite para brincar. “*Preciso de um lápis para me desenhar,*” respondi. Enquanto escolhia um lápis, ele comentou “*Tu é amarela!*”. Disse-lhe: “*Acho que não! Sou branca.*” Ele foi incisivo: “*Não és! Eu acho que tu é amarela*”. Mantive minha auto-atribuição, “*DJ eu vou me desenhar como eu me vejo, tudo bem?*” **DJ** respondeu: “*Hum, hum*”. Continuamos desenhando, paramos de conversar até o momento em que **DJ**, sorridente ao finalizar seu desenho, comentou: “*Essa é a minha mãe toda marrom e eu sou marrom também!*” Sorri e afirmei, “*Seu desenho está lindo*”. Mostrei meu desenho, ele o olhou e esbanjou um tímido sorriso (penso que ele não gostou do resultado do meu desenho) (Diário de Campo, 14 de maio de 2019).

Figura 9 - Desenho do DJ



Os dizeres de **DJ** e **Beatriz** e a brincadeira de **Luiza, Lara**, Lorena, Eduardo, Leandro e Paulo, externalizaram o amplo repertório de termos socialmente elaborados para a identificação racial, usados pelas crianças nos momentos em que firmavam sua auto-atribuição e ao realizarem heteroatribuição de outras crianças. O uso das terminologias também foi indagado ou refletido para explicar as identidades raciais de famílias interracialis e ao discutirem o uso político dos termos negro e preto, por exemplo. Nas narrativas, também ficou evidente que nem as crianças negras e nem as crianças brancas apresentaram com recorrência limitações para identificar quem são as crianças brancas do grupo.

Nas falas das crianças negras encontramos, principalmente, evidências de que, também para elas num país de população multirracial, o uso das terminologias para se identificar racialmente extrapola as terminologias adotadas oficialmente pelo IBGE. Elas colocaram em pauta o significado social de ser negro e, principalmente, as dificuldades de os sujeitos pardos declararem sua identidade racial. A fala de **DJ**, “*Eu sou marrom. Um pouco mais marrom escuro e um pouco marrom que não é escuro*”, exemplifica as possíveis fragilidades vividas e que, certamente, interferem para que, de fato, o Brasil conheça e reconheça a sua real composição racial. Ao pesquisarem a cor nos censos brasileiros, Piza e Rosemberg (2014) tratam das questões apresentadas nas narrativas das crianças negras e para elas “[...] as palavras usadas para nomear a cor das pessoas não são meros veículos neutros enunciadores de matrizes, mas carregam índices de preconceito/discriminação, de seu distanciamento e o de sua superação” (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p.107).

Ao constatarem ambiguidade e imponderáveis no processo de identificação e pertencimento étnico-racial no Brasil, as pesquisadoras percebem que, se por um lado o abandono do mapeamento das informações estatísticas não é a saída, por outro, é necessário apontar as limitações da apresentação dos dados sobre a cor no Brasil e sugerem “[...] estudos e pesquisas sobre as dimensões antropológicas e psicossocial no processo brasileiro de auto e heteroatribuição de cor” (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p.117).

Como apresentamos, ao fazerem sua auto-atribuição, as crianças negras utilizaram diferentes termos, os quais reiteramos para enaltecer suas narrativas e defender o direito de continuarem sabendo mais de si, da história e cultura de seu grupo de pertença pela educação escolar.

DJ: “*Eu vou me fazer marrom, para saber que sou eu*” (Diário de Campo, 03 de abril de 2019).

Diogo: “*Eu sou um menino preto e, e bonito*” (Diário de Campo, 08 de abril de 2019).

Luiza: “*Eu sou negra*” (Diário de Campo, 10 de abril de 2019).

Lara: “*Eu sou preta e me acho linda, né!*” (Diário de Campo, 10 de abril de 2019).

Bruno: “Eu sou é **marrom**” (Diário de Campo, 10 de abril de 2019).

Flor: “Sou **negra**” (Diário de Campo, 10 de abril de 2019).

Haiti: “Eu sou **preto**” (Diário de Campo, 05 de junho de 2019).

Roque: “A minha cor é **marrom**” (Diário de Campo, 08 de abril de 2019).

Ricardo: “A minha cor é **marrom**” (Diário de Campo, 08 de abril de 2019).

Marli: “**Preta**” (Diário de Campo, 08 de abril de 2019).

Maria: “*Eu sou preta, igual minha mãe*” (Diário de Campo, 14 de maio de 2019).

Jhon: “Eu sou **preto**” (Diário de Campo, 01 de abril de 2019).

Ysa: “Eu me acho **marrom**” (Diário de Campo, 20 de maio de 2019).

Beatriz: “Olha que linda que eu tô, eu sou **negra**” (Diário de Campo, 04 de junho de 2019).

Igor: “Eu sou **branco e preto, sou pardo**” (Diário de Campo, 20 de maio de 2019).

4.2 BRINCADEIRAS PARA MARCAR PRESENÇA: OS SABERES POLÍTICOS

A categoria raça, ressignificada pelo Movimento Negro ao ser considerada nas discussões políticas feitas pela educação, saúde, direito, entre outros campos, trouxe para a cena política brasileira outro posicionamento do povo negro brasileiro. O Movimento Negro passou da “[...] fase da denúncia para o momento de cobrança, intervenção do Estado e a construção de políticas de igualdade racial” (GOMES, 2017, p.50).

Nas brincadeiras e interações das crianças negras presenciamos dizeres que falavam sobre a importância da educação para a mobilidade social. Ao se conhecerem espertas e inteligentes, diziam dos lugares sociais que ocupam e que almejam ocupar, principalmente no mercado de trabalho e nos bancos escolares. O acesso aos bens materiais e simbólicos era constituinte do brincar, o que certamente são direitos reconhecidos mediante a (re)educação das relações raciais das novas gerações, promovida pelo Movimento Negro, diante de sua atuação “[...] na esfera jurídica, política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais e do direito à educação” (GOMES, 2017, p.50). Os saberes políticos dizem da presença e da efetiva participação de forma igualitária da população negra nas

esferas organizativas e administrativas da vida social e tensionam os privilégios da branquitude e do racismo estrutural, principalmente no mercado de trabalho e no acesso, permanência à educação ofertada desde a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, até a pós-graduação.

Décimo primeiro episódio: Brincar de aprender matemática.

DJ e eubricamos de desenhar. Comentei que “*Gosto muito de desenhar flores. Hoje vou fazer flores de vários tamanhos e cores*”. Notei que **DJ** olhava fixamente para sua escrita, atento aos traços marcados no papel. De repente ele parou de escrever e me disse “*Tô aprendendo matemática, meu filho! Sei escrever matemática, sei os números. Eu tenho cinco anos. É muito! Eu sou muito esperto, sei matemática*”. Sorri e afirmei, “Sim você é muito inteligente!” (Diário de Campo, 8 de maio de 2019).

Décimo segundo episódio: Brincar de invenções.

Estava sentada no parque conversando com **Beatriz**. **DJ** veio nos mostrar um pote cheio de pequenos pedaços de galhos de árvore. Anunciou sua chegada e nos contou uma novidade. “*Cheguei! Sou o cientista que inventou o antídoto do mosquito da dengue*”. **Beatriz** o olhou e sorriu. Fiz um elogio, “*Muito importante sua invenção! Parabéns!*”. **DJ** estava certo de que havia inventado algo extraordinário, e antes de se afastar, nos disse “*É! Agora vou lá inventar mais coisas*” (Diário de Campo, 29 de maio de 2019).

Décimo terceiro episódio: Projetando lugar social, “ser cientista”.

Roque enquanto observava as teias de aranha que encontrou no muro, refletia “*Acho que vou é ser cientista quando crescer*”. Aproximei-me para também observar as teias e comentei “*Você vai ser o que desejar! Mas, porque você acha que será cientista?* Ainda observando as teias, me disse “*Ué, eu sou esperto! Acho legal*”. Olhei para ele e confirmei “*Tens razão! Você é esperto e serás um ótimo cientista*” (Diário de Campo, 8 de julho de 2019).

Décimo quarto episódio: Brincar de escrever e falar inglês.

Observei **Beatriz** explorando folhas e lápis enquanto aguarda o almoço ser servido. Aproximei-me, ela me disse que “*Eu tô escrevendo as minhas anotações de escola. Meu inglês que sei falar*”. Ela pronunciou rapidamente sons que não encontrei significado em português, indaguei “*Você gosta de falar inglês?*” Enquanto continua escrevendo suas anotações, ela me disse que “*Gosto muito. Eu sou bem esperta*” (Diário de campo, 4 de junho de 2019).

As brincadeiras de **DJ**, **Beatriz** e **Roque** evidenciaram o valor social da educação para as crianças negras e o quanto elas se afirmam capazes de estar e permanecer e ter sucesso nas instituições de Educação Infantil e nas escolas, produzindo conhecimentos. Auscultar as crianças negras permitiu saber que desde a infância é visível o movimento da população negra em busca de seus direitos, entre eles, a educação escolar. Certamente, as expressões dos saberes identitários, políticos, estético-corpóreos identificados nos contextos de brincadeiras imaginativas das crianças negras ecoam os posicionamentos de seus familiares/responsáveis e professores/as compromissados/as com uma educação antirracista. O trato pedagógico com a

diversidade pela educação escolar se reafirma como sendo basilar para propositar “[...] reflexão crítica, histórica, social da realidade brasileira” (GOMES, 2017, p.48), contribuindo para uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil.

DJ ao dizer “*Eu sou muito esperto, sei matemática! Cheguei! Sou o cientista que inventou o antídoto do mosquito da dengue*” disse da sua intelectualidade e de estar atento às questões sociais que solicitam uma resposta da ciência para serem resolvidas, no caso, a dengue, uma doença infecciosa causada pelo vírus que é transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*. Tendo conhecimento de que o problema exige pesquisa científica, ele se sentiu capaz de resolvê-lo, inventando o “antídoto do mosquito da dengue”. **DJ** tem conhecimentos que lhe permite inventar a solução para o problema encontrado e mais coisas.

Assim como **DJ**, **Beatriz** e **Roque** também falaram de seus conhecimentos e, ao reconhecê-los, **Beatriz** afirmou “*Eu sou bem esperta*”, posicionamento também assumido por **Roque** “*Ué, eu sou esperto!*”. As narrativas de **DJ**, **Beatriz** e **Roque** nos dizem de suas capacidades de produzir conhecimentos e indagam as ideias que transformam as diferenças étnico-raciais em deficiências para justificar o rendimento escolar das crianças negras. Estas concepções de aprendizagem e desenvolvimento defendem a noção de que a criança negra é menos capaz de elaborar conhecimentos e a única responsável, justificado também pela sua condição econômica e social, pelo seu possível fracasso escolar. Nessa relação, para a educação escolar fica como tarefa fazer autoavaliação de seus currículos e metodologias, para que os conhecimentos escolares façam sentido para as vidas das crianças negras ou, como muito bem pontuado por Gomes (2002), para sair da imobilidade em relação à questão racial na escola “[...] é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país (GOMES, 2002, p.41).

Por que para as crianças negras, aprender matemática, inglês e ciências é considerado importante no conjunto de seus saberes? A observação e o registro das crianças são considerados ferramentas pedagógicas para o planejamento docente. Então, como as ações educativas e pedagógicas, na Educação Infantil, podem garantir a ampliação desses conhecimentos, colaborando para que as aprendizagens e desenvolvimentos aconteçam com o que lhes interessa conhecer e saber? Aprender e saber matemática, elaborar o antídoto para a dengue, falar e escrever inglês, produzir ciência, são exemplos de que a luta histórica do Movimento Negro pelo direito à educação, embora sofra constantes ataques, revela o valor e o significado social da educação escolar e os sentidos elaborados pelos sujeitos que a reconhecem como relevante para suas vidas.

Décimo quinto episódio: Brincando de engenheiros e conversas sobre atuação profissional e administração da vida financeira.

Roque e **Ricardo** estavam brincando de empilhar peça de dominó. Perguntei se podia brincar e **Roque** respondeu, “*Não sei, não, Sandrinha, a gente tá brincando de engenheiro*”. “*Tudo bem! Posso ficar vendo vocês?*” **Ricardo** olhou para **Roque** e me disse “*É, daí tu aprende*”. Agradei e continuei observando os engenheiros e seus diálogos a respeito das estratégias que adotariam para empilhar suas peças. **Roque** comentou “*A gente é engenheiro e tá fazendo casa de japonês que é muito difícil, daí, a gente tem que ser inteligente pra gente ganhar muito dinheiro*”. **Ricardo**, demonstrando concordar com o colega de profissão, completou: “*A gente vai ficar rico*”. **Roque** e **Ricardo** haviam empilhado cuidadosamente os dominós, olhei para os meninos e afirmei “*Vocês são, realmente, ótimos engenheiros*” (Diário de campo, 19 de junho de 2019).

Décimo sexto episódio: Brincando de escritório da casinha, ocupando lugares de chefia.

Brinquei na companhia da **Beatriz** e da **Maria** de escritório na casa. Antes de iniciarmos a brincadeira, **Beatriz** foi distribuindo os papéis. “*Eu sou a chefe do escritório. Tu (eu) é a vó dela (filhinha/boneca da Maria) e mãe dela (da Maria)*. **Maria** reafirmou “*Tu é minha mãe. Nosso escritório é dentro de casa. É de trabalho. Eu fico com a filhinha e ela (Beatriz, a chefe do escritório) escreve*. **Maria** segurava sua filha enquanto mexia algo num pequeno pote e quando a mistura parecia estar pronta, me perguntou “*Tu qué bolo? É de morango!*” Aceitei e agradei “*Obrigada filha! Seus bolos são gostosos, quero um pedaço bem pequeno*”. **Maria** pegou uma colher, colocou dentro do pote que tinha em mãos e me entregou a fatia de bolo. Enquanto saboreava o bolo, tecia elogios “*Hum, que delícia!*”. Observei que **Beatriz** estava muito ocupada trabalhando em seu computador, mas, como o bolo estava tão gostoso, resolvi perguntar se ela queria experimentá-lo. “*Você quer um pedaço, dona Beatriz, senhora chefe do escritório?*”. Enquanto teclava, ela me respondeu: “*Não! Eu tô recebendo um e-mail escrito que ficamos ricas porque a gente trabalhou muito. A gente tá rica. Ganhamos mil reais e setenta dólares. Agora a gente vai pro intervalo e volta aqui de novo. A gente pode porque é chefe*”. **Maria**, muito contente, confirmou, “*É! A chefe é muito inteligente*”. **Beatriz**, enquanto segurava uma folha, dizia estar lendo o e-mail recebido. Sorrindo, concordando com o que foi dito ao seu respeito, comentou: “*Eu sou muito inteligente porque trabalho na pizza também*”. **Beatriz** e **Maria** foram para seu intervalo de trabalho, se aconchegando na cadeira para descansar, cantando: “*Super star, todos vão gostar! Super star, no topo eu vou chegar*”. Me encostei em um dos cantos do escritório e descansei enquanto apreciava a canção da chefe e da minha filha (Diário de campo, 17 de junho de 2019).

Décimo sétimo episódio: Brincando de ser a princesa da casinha do escorregador, a quem manda.

Maria organizou a brincadeira da princesa na casinha do escorregador. “*Olha, eu sou a princesa. A gente manda! Bora tomar um cafezinho!*”, disse a sorridente menina enquanto falava ao telefone. “*Tudo, bem*”, agradei. **Maria** foi contando o que desejava fazer: “*Eu faço o café, mas, eu não sou a madama (a que faz café e limpa a casa), eu sou a quem manda*”. Concordei “*Sim, Princesa! Vamos tomar seu café, deve estar delicioso!*” **Maria** sorridente comentou: “*Ele é delicioso mesmo. Agora já deu de café, tu pode ir*

porque tenho que telefonar pros compromissos” (Diário de campo, 17 junho de 2019).

A realidade sociocultural, focando nos lugares sociais, na atuação profissional e na administração da vida financeira foi indagada e refletida nos contextos de brincadeiras imaginativas das crianças negras como podemos evidenciar no brincar de **Beatriz, Roque, Ricardo e Maria**. As crianças operaram com escolhas para a atuação profissional, deslocando os lugares historicamente marcados para serem ocupados pela população negra no mercado de trabalho, como nos disseram **Beatriz** “*Eu sou a chefe do escritório*” e **Maria** “*Eu não sou a madoma (a que faz café e limpa a casa), eu sou a quem manda*”.

Os bens simbólicos e, principalmente, os materiais, assim como nos outros saberes, foram reivindicados diante da constatação de que são sujeitos detentores de conhecimentos necessários para atuarem em diferentes funções trabalhistas. **Ricardo**, ao se reconhecer um engenheiro inteligente, se sentiu capaz de me ensinar e permitiu que eu o observasse enquanto construía a casa do japonês, me incentivando “*É, daí tu aprende*”.

Décimo oitavo episódio: **Beatriz** socializando seus projetos para atuação profissional.

Aguardávamos para brincar no parque. Enquanto fazia algumas anotações, talvez para que eu também registrasse o que ela falava, **Beatriz** me disse, “*Eu vou te falar o que vou ser quando crescer, depois do domingo, quando eu for grande. Vou ser sereia, cantora, médica, cabeleireira e sabe o que mais? É “pionista” (a que toca piano). É eu vou ser médica de gente que cuida de bebê e de quem fica doente*” (Diário de Campo, 20 de maio de 2019).

A fala de **Beatriz** amplia o que **Roque, Ricardo e Maria** disseram a respeito dos lugares sociais que desejam ocupar. Ela planejou sua vida abrindo um leque de opções e não limitou suas escolhas e possibilidades de atuação social, seja no campo pessoal ou profissional “*Eu vou te falar o que vou ser quando crescer*” é afirmativo e muito diferente de dizer, “eu não sei” ou “talvez eu seja”, porque apresenta projetos de vida, possibilidades e movimentos.

Os saberes políticos apresentam um contraponto da realidade racial na estrutura da sociedade brasileira, as crianças negras ao escolherem seus lugares nas relações de trabalho, disseram que suas profissões deveriam ser escolhas pessoais e não determinadas pelo racismo que estrutura a vida social onde a educação escolar muitas vezes é mecanismo de regulação das desigualdades socioeconômicas e não de emancipação pessoal e social. Nesse posicionamento, a educação, os conhecimentos elaborados historicamente tomam centralidade, como nos disseram as crianças negras durante o brincar. Gomes (2017) nos ajuda a entender essa relação do conhecimento com a vida das pessoas e com a mobilidade social discutindo o conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação.

Para a que aconteça a emancipação social dos cidadãos considerados “a minoria” ou “desfavorecidos”, a educação escolar precisa tratar o conhecimento-emancipação como componente curricular, devido sua vinculação às práticas sociais, culturais e políticas, trazendo a perspectiva de outras versões da história da sociedade brasileira, além da reconhecida como oficial e que é historicamente contada nas escolas brasileiras pelo conhecimento científico ou “[...] conhecimento-regulação, que pode ser compreendido como a trajetória entre um estado de ignorância, denominado caos, a um estado de saber, denominado ordem” (GOMES, 2017, p.59). O conhecimento-emancipação, por sua vez, consiste na trajetória entre o estado de ignorância, denominado colonialismo, para o estado de saber, designado solidariedade, podendo ser possível realizar outra reflexão epistemológica que corrobore com a elaboração de projetos educativos emancipatórios e que os conhecimentos sejam elaborados na sua intrínseca relação com a vida.

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, ao sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso, não cabe hierarquia entre elas. No conhecimento-emancipação há toda uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída (GOMES, 2017, p.58-59).

Ultrapassar a dicotomia entre os saberes tecidos nos contextos socioculturais e os conhecimentos científicos reconhecidos como válidos é importante para a emancipação social. No conhecimento-emancipação, o conhecimento científico “[...] é visto como uma forma de saber, contextualizado e localizado socialmente” (GOMES, 2017, p.59). Não cabe, portanto, o reconhecimento e validade de um, em detrimento do outro, o equilíbrio entre ambos é necessário para romper com a hegemonia e monocultura do saber e do conhecer. Nesse sentido, é importante considerar as tensões dialéticas existentes entre essas duas formas de conhecimento, onde “é possível que o conhecimento-regulação abra espaços para a emancipação, assim como o conhecimento-emancipação pode atuar de forma regulatória na vida dos sujeitos, das consciências e dos corpos” (GOMES, 2017, p.60). A supremacia e hegemonia do conhecimento-regulação ocasionou um desequilíbrio na relação entre os dois tipos de conhecimentos.

[...] o que era saber no conhecimento-emancipação transformou-se em ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, de maneira inversa, o que era ignorância no conhecimento-emancipação transformou em saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (GOMES, 2017, p.58).

Nesta densa relação, para que de fato ocorra a emancipação social com a efetiva participação da educação escolar “[...] o caminho proposto é de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação” (GOMES, 2017, p.60).

As crianças negras demonstraram saber o valor social atribuído ao conhecimento e reivindicam o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados em equilíbrio com os conhecimentos de seu grupo de pertença. Elas se posicionaram, defenderam seu direito à educação e se afirmaram: “*Sou muito esperto*” (**Roque**, diário de campo, 02 de maio de 2019). “*Sou forte e corajoso*” (**Ricardo**, diário de campo, 02 de maio de 2019). “*Eu sou corajoso*” (**Igor**, diário de campo, 02 de maio de 2019). “*Eu sou muito esperto, sei matemática*” (**DJ**, diário de campo, 02 de maio de 2019). “*Sou rápido e esperto, né*” (**Diogo**, diário de campo, 29 de maio de 2019). “*Eu sou bem esperta*” (**Beatriz**, diário de campo, 04 de junho de 2019). “*A gente é corajoso*” (**Roque**, diário de campo, 29 de maio de 2019). “*Eu sou bem esperto*” (**DJ**, diário de campo, 05 de junho de 2019). “*Eu sou muito inteligente*” (**Beatriz**, diário de campo, 11 de junho de 2019). “*Eu sou corajosa*” (**Luiza**, diário de campo, 11 de junho de 2019). “*Sou muita boa de inglês*” (**Beatriz**, diário de campo, 11 de junho de 2019). “*Eu sou muito bom*” (**DJ**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*Eu sou forte*” (**Ricardo**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*Sou forte*” (**Roque**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*A gente é inteligente*” (**Ricardo**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*A gente tem que ser inteligente*” (**Roque**, diário de campo, 19 de junho de 2019). “*A gente é poderosa*” (**Luiza e Beatriz**, diário de campo, 19 de junho de 2019). “*A gente é forte*” (**Roque**, diário de campo, 24 de junho de 2019). “*A gente é bom*” (**Haiti**, diário de campo, 24 de junho de 2019). “*Eu disse que eu era esperto*” (**Diogo**, diário de campo, 08 de julho de 2019). “*Ué, eu sou esperto*” (**Roque**, diário de campo, 08 de julho de 2019).

4.3 BRINCADEIRAS PARA DIZER DE SI: OS SABERES ESTÉTICO-CORPÓREOS

No contexto do racismo brasileiro, os saberes estético-corpóreos são importantes para dizer de si, para a constituição da identidade e o pertencimento étnico-racial, podendo estes serem considerados potentes ferramentas para o enfrentamento de narrativas que objetivam o silenciamento, a recusa ou a inexistência do povo negro como constituinte da população brasileira.

“Observa-se que quando o discurso sobre o negro é sob o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-

raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão “escura” e cabelo anelado). É o ideal do corpo negro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo ‘negro’ e caminha para o outro extremo ‘branco’, e nunca o contrário” (GOMES, 2017, p.78).

Essa monocultura do corpo e do gosto estético presente no imaginário social brasileiro interfere na socialização, na aprendizagem e no desenvolvimento das meninas negras e dos meninos negros. Atinge toda a população brasileira, provoca violências simbólicas, emocionais, físicas e psíquicas, afeta vidas. “É por saber e viver tal conflito socialmente ‘na pele’ que a comunidade negra toma o corpo negro como um espaço de expressão identitária, de transgressão e emancipação” (GOMES, 2017, p. 78), posicionamento expresso nas brincadeiras das crianças negras protagonistas deste estudo. “A reação e resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes” (GOMES, 2017, p.79).

Nas brincadeiras das crianças negras, encontramos dizeres, gestos, expressões valorizando e positivando seus corpos e opiniões. O dizer de si foi feito utilizando adjetivos como: bonito/a, bonitão, bem bonito/a, lindo/a, bem linda, esperto, forte, corajoso, bom, muito boa, esperto/a, corajoso, muito inteligente, poderosa. Suas narrativas desconstruem a padronização de corpos e gostos estéticos e evidenciam a valorização de suas identidades raciais e de sua negritude. Para Gomes (2017, p.83), “a beleza negra possui um grande peso do ponto de vista da fisicalidade, mas vai além desta e a ultrapassa. Ela adquire um sentido simbólico e político”, importantes para o convívio social.

Expressa nos corpos, nos desenhos, nas brincadeiras, nas danças e músicas, na pintura, na poesia, nas literaturas infantis, entre tantas outras infinitas possibilidades, a beleza negra passa a ocupar o lugar de pertencente aos contextos socioculturais brasileiros. Sem desconsiderar os conflitos e sem perder de vista o acompanhamento dos direitos conquistados, “aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade” (GOMES, 2017, p.93-94).

Décimo nono episódio: Brincando de ser os Black Power.

Roque, Ricardo e Bruno penteavam seus cabelos. Tenho percebido que neste contexto de brincadeiras eles são mais reservados. Tentei aproximação: “*Oi meninos! Posso brincar com vocês?*” **Ricardo** logo me respondeu: “*A gente tá penteando o cabelo pra ficar bonito*”. Ele cruzou os braços e fez pose. **Roque** se manifestou: “*É! A gente quando for grande vamos sair com as gatinha*”. Ele mexeu em seus cabelos e sorriu. Comentei: “*Entendi! Os cabelos de vocês estão muito bonitos*”. **Ricardo** continuou a conversa “*Somos*

os funkeiros". Para **Roque**, eles eram "*Os Black Power. Nós vamos no baile funk*". Interessada na conversa, comentei "*Nunca fui a um baile funk. Quando vocês forem, posso ir com vocês?*" Mesmo com uma expressão de descontentamento, **Roque** me disse "*A gente te leva*". Sorridentes, os três meninos caminhavam pela sala exibindo seus cabelos (Diário de Campo, 11 de junho de 2019).

Vigésimo episódio: Brincando de modelo.

Enquanto brincávamos no parque, observei que **Beatriz** e **Luiza** entravam e saíam frequentemente da sala do grupo. Aproximei-me e perguntei se podia brincar com elas. "*A gente tá brincando de modelo de criança*" me informou **Beatriz**. Aquela não era uma brincadeira para adultos, então, falei "*Entendi! Posso assistir o desfile de vocês?*" **Beatriz** mexeu seus cabelos, me olhou, "*Espera só um pouquinho, a gente tá se arrumando*". Fiquei observando as meninas enquanto elas se arrumaram para o desfile. **Luiza** contemplou sua imagem no espelho muitas vezes, mexeu nos cabelos, sorriu e comentava "*Meu cabelo quando estico fica grandão!*" **Beatriz**, esbanjando sorrisos, nos disse "*A gente tá é linda! Bora brincar*" (Diário de Campo, 25 junho de 2019).

Na infância, a relação com o corpo para dizer de si, acontece principalmente como discutimos nos saberes identitários, observando os tons de pele e texturas de cabelo. Nas brincadeiras de **Roque, Ricardo, Bruno, Beatriz** e **Luiza**, essa relação foi explicitada e, além de dizerem a respeito da identidade racial positivada, há indicativos de que as crianças negras estão nos contextos sociais que pertencem ou transitam, dialogando sobre a relevância da valorização racial, como podemos observar quando **Roque** disse que ele, **Ricardo** e **Bruno** são "*Os Black Power*". Para **Beatriz** e **Luiza** "*A gente tá brincando de modelo de criança*" é possibilidade de ocuparem lugares de beleza. Ao desfílares suas belezas como referências de si e para referência de outros, as meninas socializaram suas ancestralidades, suas autoestimas, seus gostos estéticos e trouxeram para a o mundo da beleza, os desfiles de modelos, outras formas de ser, viver e se relacionar com seus corpos.

Vigésimo primeiro episódio: Brincando de desenhar sereias, conversas sobre representatividades.

Paty observava **Luiza** desenhando sereias. "*Essa aqui é a sereia cor da pele (branca, com cabelo loiro) e essa aqui é a marrom (negra, com cabelo castanho)*", disse **Luiza**. Paty ao dialogar com a história do desenho de **Luiza**, comentou "*A sereia mora no mar. Ela canta para o príncipe. Eu nunca vi sereia marrom*". **Luiza** olhou para Paty e afirmou, "*Existe sim! A Moana!*". "*Ah! Tem*" Paty reconheceu a sereia negra. (Diário de campo, 22 de abril de 2019).

Figura 10 - Desenho da Luiza



Vigésimo segundo episódio: Brincar de dançar, identificação do repertório musical de referência.

Algumas crianças brincavam em vários espaços da sala e outras ouviam músicas. Identifiquei alguns de seus intérpretes: Cores de Aydê, O Rappa, Samba Enredo da Escola de Samba União da Ilha. **Beatriz** e **Diogo** dançavam, cantavam e convidam outras crianças para dançar. **Diogo** ao ouvir a música de Cores de Aydê, comentou “*É a música da nossa capoeira*”. **Beatriz** concordou com o que **Diogo** afirmou. Ela me convidou para dançar. “*Eu sou a bailarina. Qué que te ensine dançar?*” Aceitei o convite “*Vou adorar! Acho que você uma ótima bailarina*”. **Beatriz** me ensinou passos de balé. Segundo ela, alguns são difíceis e outros mais facinhos. “*Se tu quiser, pode ser bailarina como eu. Alguns passos é difícil e outros bem facinhos*”, afirmou a linda bailarina (Diário de Campo, 17 de junho de 2019).

No diálogo de Paty e **Luiza**, quanto Paty disse que nunca viu uma sereia marrom, ela trouxe para refletir com **Luiza**, a importância da representatividade para a constituição da identidade racial. Ao responder “*Existe sim! A Moana!*”, **Luiza** defendeu a presença, embora precise ser ampliada, de personagens negras nos desenhos animados. A relevância da representatividade para as crianças também ficou evidente quando ao apreciarem as músicas selecionadas pelas professoras, **Beatriz** e **Diogo** reconheceram que uma delas “*É a música da nossa capoeira*”. As conversas de Paty, **Luiza**, **Beatriz** e **Diogo** falaram essencialmente de representatividade e como elas ampliam ou limitam as leituras de mundo, especificamente quando se trata da diversidade racial. Para as instituições de Educação Infantil, cabe refletir a respeito de como as crianças negras estão sendo representadas em todos os seus espaços, bem como, seus conhecimentos identitários estão sendo socializados nas músicas, nas artes, nas histórias infantis, nos instrumentos musicais, nos filmes, nos brinquedos, nos contextos de brincadeiras, nas pesquisas, entre outros.

A questão da representatividade e sua interferência para saber e dizer de si pelas crianças negras precisa ser acompanhada pelos adultos responsáveis (no convívio familiar e escolar). As informações e conhecimentos que as meninas negras e meninos negros recebem por meio das mídias, por um lado podem afirmar que suas vidas importam, fortalecendo

posicionamentos para atuação social, por outro, em tempos de elevado desassossego, podem lhes causar danos emocionais, psicológicos, existenciais. É necessário reconhecer que a mídia brasileira, embora tenha sido pressionada a valorizar a diversidade humana, historicamente tem contribuído para a divulgação padronizada de modos de ser e viver. Entretanto, em ambos os casos, é essencial conversar com as crianças negras sobre as relações raciais vividas no Brasil e no mundo, para que as entendam e continuem atuando contra a discriminação racial e o racismo.

Vigésimo terceiro episódio: Socializando representatividade positivada.

Ao entrar na sala, fui informada pela **Beatriz** que “*Hoje a gente vai brincar no parque, tem sol*”. “*Verdade! Podemos brincar lá fora, tem sol*”, confirmei. **Beatriz** pareceu querer me dizer que já sabia desta informação e só estava me comunicando “*A moça da previsão do tempo disse que tem sol. Eu sei!*” Que moça da previsão do tempo? Perguntei. “*A da televisão! A Maju! Ela é igual eu (mexeu nos cabelos para justificar sua comparação). Ela é negra*”, me informou a sábia menina (Diário de Campo, 8 de julho de 2019).

Vigésimo quarto episódio: Brincando de show, a representação no repertório musical das crianças negras.

Brinco de show na companhia de Paty, **Maria**, Amanda e **Beatriz**. **Maria** fez o anúncio “*A gente vai brincar de show, de cantar*”. **Beatriz** muito empolgada, confirmou sua participação na brincadeira dizendo “*Bora!*”. As meninas alternaram as apresentações. O show começou com a apresentação de **Beatriz** e **Maria**, cantando “*Entra na roda e ginga, ginga, aaaa! Entra na roda e ginga, ginga aaaaa!*” Amanda, ao ouvir a canção, relacionou a cantora com as meninas “*Essa é igual a Maria. Ela é negra!*”; “*É a Iza! Ela é igual a gente*” afirmou **Beatriz**. “*É! Sou negra, né?*”, completou **Maria**. **Beatriz** olhou para **Maria** e respondeu “*A gente é né?*”. **Maria** sorriu para **Beatriz** e as meninas continuaram cantando: “*Entra na roda e ginga, ginga aaaa...*” (Diário de Campo, 8 de julho de 2019).

Nas brincadeiras de **Beatriz** e **Maria**, encontramos mais alguns exemplos de como a representatividade via mídias influencia o saber e o dizer de si pelas crianças negras. As meninas encontraram em **Maju**, jornalista, apresentadora, radialista, comentarista, apresentadora e **Iza**, cantora, compositora, apresentadora, multi-instrumentista e publicitária, referências para falar de si. **Beatriz** ao se comparar com **Maju**, disse, “*Ela é igual eu. Ela é negra!*”. No brincar de show, quando Amanda falou que **Maria** é igual a cantora da música que **Maria** e **Beatriz** estavam cantando porque ela é negra, **Beatriz** se incluiu na comparação. Primeiro identificou a cantora pelo nome (**Iza**) e depois afirmou “*Ela é igual a gente*”. Diante da fala comparativa de Amanda e da identificação racial da **Beatriz**, **Maria** se posicionou “*É! Sou negra, né?*” **Beatriz** confirmou, “*A gente é né?*”. Em ambos os contextos de brincadeiras, as representatividades e as mensagens sociais, o valor simbólico e material, que elas passam, foram bem aceitos pelas crianças negras.

Ao discutirmos os saberes corpóreo-estéticos, podemos contatar que o corpo negro pode nos dizer de processos de regulação e de emancipação. Assim, como discutimos nos saberes político a respeito do saber-emancipatório e saber-regulação, é necessário atentarmos, como nos diz Gomes (2017, p.93), para as maneiras pelas quais “os corpos negros são esculpidos pela cultura”. O corpo negro, para ser emancipado, precisa ser compreendido dentro do seu posicionamento político e estético. Nesse sentido, a atuação do Movimento Negro tem sido fundamental para a formação política da população negra que vive o tensionamento da emancipação e da regulação de seus corpos, apresentando possibilidades ou alternativas.

Esta alternativa pode ser vista em dois aspectos: a) quando o movimento destaca que a trajetória do negro no Brasil produz saberes, dentre eles, os políticos, identitários e estético-corpóreos; b) quando este mesmo movimento socializa e destaca a presença do negro na história e atribui significado político (e não exótico ou erótico) à corporeidade negra (GOMES, 2017, p.100).

Para conhecer o corpo negro emancipado é preciso localizá-lo no contexto dos saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizado pelo Movimento Negro, que são essencialmente saberes não hegemônicos e contra-hegemônicos. Contrário à regulação política e social que “[...] retira o negro do lugar de beleza e, no limite, da humanidade, o Movimento Negro constrói nacionalmente e internacionalmente a expressão beleza negra, politizando a estética” (GOMES, 2017, p.100). Nesse movimento, entender a linguagem corporal da criança negra é importante para saber como ela está constituindo sua identidade e pertencimento étnico-racial.

Nos encontros que tivemos com as crianças negras, observamos olhares, sorrisos, gestos, bem como narrativas e desenhos que compõem um conjunto de linguagens com as quais as crianças negras, em sua integralidade, se (re) afirmam “*Eu sou um menino bonito*” (Roque, diário de campo, 01 de abril de 2019). “*Meu cabelo é curtinho e bem lindo*” (Flor, diário de campo, 03 de abril de 2019). “*Sou bem bonito*” (Diogo, diário de campo, 15 de abril de 2019). “*Eu sou preta e me acho linda, né*” (Lara, diário de campo, 22 de abril de 2019). “*Eu tô linda, essa aqui cheia de coração é eu*” (Luiza, diário de campo, 02 de maio de 2019). “*Sou bonitão*” (Ricardo, diário de campo, 08 de maio de 2019). “*Eu sou princesa bem bonita*” (Ysa, diário de campo, 20 de maio de 2019). “*Eu sou bem bonita, eu acho*” (Beatriz, diário de campo, 02 de maio de 2019). “*Vou ser modelo de brincadeira, porque sou bem bonita*” (Beatriz, diário de campo, 29 de maio de 2019). “*A gente é linda*” (Maria, diário de campo, 05 de junho de 2019). “*A gente é corajoso*” (Roque, diário de campo, 29 de maio de 2019). “*Hoje eu tô bem linda também*” (Beatriz, diário de campo, 11 de junho de 2019). “*Eu*

tô bonita” (**Maria**, diário de campo, 11 de junho de 2019). “*Hum, hum, sou bem bonita*” (**Luiza**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*Sou bem bonito*” (**Haiti**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*Fiquei um príncipe bonito*” (**Ricardo**, diário de campo, 12 de junho de 2019). “*A gente é princesa e bonita*” (**Luiza**, diário de campo, 24 de junho de 2019). “*A gente é bem bonito*” (**Diogo**, diário de campo, 24 de junho de 2019). “*A gente é linda, bora brincar!*” (**Beatriz**, diário de campo, 25 de junho de 2019).

As expressões verbais e não verbais das crianças negras que conhecemos nos contextos de suas brincadeiras imaginativas podem ser compreendidas como práticas sociais que descontroem as maneiras de pensar e agir que naturalizam a hierarquização das relações raciais entre negros e não negros na sociedade brasileira. Ao realizarem leitura dos contextos sociais, as meninas e meninos negros revelaram novos sentidos de si e projetaram marcar presença em diferentes lugares sociais.

Por fim, assim como Gomes (2017), apresentamos individualmente os conhecimentos de matriz africana expressos nos dizeres das crianças negras para tratar de suas especificidades, mas, reforçamos que eles atuam de forma articulada e imbricada na “[...] realidade social, cultural, econômica e política e [...] acompanham a trajetória histórica dos negros desde os tempos coloniais” (GOMES, 2017, p. 69). É na historicidade que o Movimento Negro tem “[...] buscado a chave para compreender a realidade do povo brasileiro” (GOMES, 2017, p.48) e produzido conhecimentos emancipatórios. Conhecê-los na infância permite o acompanhamento das mudanças perceptíveis de questões que perpassam as relações raciais apresentadas nas expressões verbais e não verbais das crianças negras no seu brincar. Como partícipes dos contextos sociais, elas estão apresentando outras possibilidades, outros movimentos, outras histórias e posicionamentos.

Vigésimo quinto episódio: Brincar de desenhar para dizer de si.

Eu, **Luiza** e **Maria**, **Diogo** e **Lara** brincamos de desenhar. **Luiza** comentou, “*Estou fazendo o meu castelo porque eu sou princesa!*”. “*É, eu tô nessa torre bem alta de princesa*” (apontou para a torre do castelo que desenhou). “*A gente é princesa mesmo, né Luiza?*” disse **Maria**. As meninas trocaram olhares, sorriram e continuaram seus desenhos. **Diogo** observava os desenhos das meninas e comentou: “*Eu tô fazendo que eu sou o príncipe, bem marronzinho. Vou fazer o castelo vermelho. É o príncipe rei e a rainha princesa*”. **Lara** observava o desenho de **Diogo** e comentava sobre sua produção “*Agora vou fazer o meu castelo! O castelo que eu sou a princesa Lara! Eu tenho um monte de vestido, verde com bolinha branca, vermelho com bolinha, rosa com bolinha branca*”. **Diogo** sorriu, olhou para as meninas e afirmou, “*É, a gente pode ser príncipe e princesa. A GENTE PODE SER O QUE A GENTE QUISER!*” **Lara** concordou “*Pode!*” As crianças se olharam, sorriram e continuaram seus desenhos e histórias (Diário de campo, 24 de junho de 2019).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram as indagações feitas pelas meninas negras e meninos negros a uma professora com vintes anos de atuação, diante da invisibilidade de suas histórias e culturas nas práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas por ela, que propositaram o desenvolvimento desta pesquisa. Por este motivo, este estudo teve como objetivo principal evidenciar o que as expressões verbais e não verbais das crianças negras comunicam a respeito de seus pertencimentos étnico-raciais. Ao participarmos e/ou observarmos suas brincadeiras, socializações e interações, confirmamos que as crianças negras conversavam e expressavam suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, bem como saberes produzidos pelos negros no Brasil, nomeados por Gomes (2017, p.69), com sendo “saberes identitários, políticos e estético-corpóreos”.

Constatamos que, ao dizerem sobre si, seus posicionamentos valorizavam as suas características fenotípicas (recorrendo aos familiares como referência para explicá-las), e, também, demonstraram apreço por algumas manifestações da cultura afro-brasileira, identificando-as como suas. Os seus nomes foram explorados como sendo importantes para se identificarem e serem identificadas pelas outras crianças e adultos, para evidenciar e valorizar suas singularidades e como identificadores de suas produções ou desenhos, marcando sua relevância simbólica e material. Ao falarem sobre seus sobrenomes, disseram da relação existente entre eles e suas ancestralidades, apreciando-as. A relação com seus corpos e com os saberes de seus grupos de pertença demonstrou valorização, afeto, aceitação, identificação. Disseram do valor simbólico e material que atribuem à educação escolar, demarcando suas intelectualidades (afirmando serem crianças inteligentes e espertas) e lugares sociais que desejam ocupar no mercado de trabalho nos papéis assumidos em suas brincadeiras imaginativas ou ao falarem do que desejam ser quando forem adultas.

Os encontros com as meninas negras e meninos negros oportunizaram saber que suas identidades e pertencimentos étnico-raciais estão sendo positivados e valorizados, como demonstraram ao se expressarem verbalmente, corporalmente, emocionalmente e com desenhos. Este, certamente, é o aspecto que trazemos de maior contribuição para as pesquisas tematizando as relações raciais na infância, o ecoar das narrativas das crianças negras, evidenciando o enfrentamento de atitudes que tentam inferiorizá-las e, principalmente, a (re) educação das relações raciais que os seus posicionamentos oportunizam ao estarem com outras crianças e adultos negros e não negros, falando e defendendo seus saberes identitários,

políticos e estético-corpóreos. Estes posicionamentos são por nós reconhecidos e compreendidos como sendo decorrentes da atuação do Movimento Negro Brasileiro, entre outras frentes, para a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares desde a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

As crianças negras e seus dizeres sobre si, ao serem protagonistas deste estudo, compõem e completam uma tríade – dispositivos jurídicos-normativos, função social da educação escolar e dizeres das crianças negras sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais – que consideramos indispensável para analisarmos se elas têm acesso aos conhecimentos determinados pela Lei Federal nº 10.639/03. Por este motivo, ao longo do texto, apresentamos alguns aportes jurídico-normativos e pedagógicos para reforçar e defender que é direito das meninas negras e meninos negros saberem de suas histórias e culturas pela educação escolar, solicitando a atuação de gestores e docentes para sua concretização desde a Educação Infantil. A Educação das Relações Étnico-Raciais precisa ser, como afirmamos, compromisso de todos, materializada nos aportes jurídico-normativos e pedagógicos e principalmente nos projetos e experiências planejadas pelas/pelos docentes e vividas pelas crianças negras e não negras.

Desenvolver estudos num espaço social familiar de nossa atuação profissional exigiu entender que, ao estarmos com as crianças negras, para que a interpretação do contexto da pesquisa apresentasse suas sutilezas, precisávamos atender aos planejamentos das/dos docentes e deles participar com as mesmas possibilidades das crianças. A aceitação da nossa presença pelas crianças negras foi perceptível mediante os muitos convites que recebemos para brincar. Elas reconheciam nossa diferença geracional, sabiam que estávamos pesquisando suas brincadeiras e, por isso, tínhamos sempre em mãos máquina fotográfica e diário de campo, entretanto, demonstraram gostar de ter um adulto participando de suas brincadeiras, respeitando suas escolhas. Ao estar com as crianças negras, o diário de campo muitas vezes foi utilizado como artefato de suas brincadeiras imaginativas, interferindo nas anotações em lócus, o que solicitou constante negociação de seu uso por nós e por elas.

Anotar detalhes das expressões verbais e não verbais, em específico das segundas, foi desafiador porque optamos por participar e não somente observar suas brincadeiras, interações e socializações podendo, alguns detalhes, deixar de serem percebidos e registrados. Outras características do brincar com as crianças que interferiram na coleta de dados foram a simultaneidade das brincadeiras vividas e dos convites feitos para brincar, exigindo diálogo e negociação com as crianças e foco. Observar muitas brincadeiras ao mesmo tempo poderia

limitar a auscultação atenciosa das crianças negras. Diante de tantos movimentos, ao final de todos os encontros, fazíamos anotações, lendo o diário de campo e os registros fotográficos, em nosso diário de campo digital, destacando aspectos que nos ajudariam a elaborar as categorias de análise para evidenciarmos as potencialidades de suas expressões verbais e não verbais ao dizerem de si.

No campo da pesquisa, o Núcleo de Educação Infantil Municipal, recebemos atenção e colaboração dos adultos envolvidos que nele atuam, acolhendo o estudo e mediando o acesso aos documentos das crianças negras bem como ao Projeto Político Pedagógico. Inicialmente, obter as informações que escolhemos a respeito das crianças negras sofreu limitações devido suas ausências nas pastas arquivos da unidade educativa e das planilhas do Sistema de Informação e Gerenciamento (SIG) da unidade mantenedora, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essas dificuldades evidenciadas para o acesso às informações das crianças podem ter ocorrido devido ao momento que chegamos ao campo, no início do ano letivo, quando essas fontes documentais estavam sendo atualizadas. Entretanto, consideramos ser importante a constante atualização documental das crianças para consulta a qualquer momento do ano letivo por pesquisadoras/pesquisadores, docentes, familiares/responsáveis e gestores educacionais. No transcorrer da pesquisa, obtemos as informações das crianças que nos foram apresentadas pela equipe gestora e pelas professoras do grupo de crianças onde a pesquisa foi desenvolvida.

Considerando de suma importância entender os contextos sociais nas pesquisas, dialogamos com as perspectivas da teoria histórico-cultural para a elaboração deste estudo, pela sua defesa de que é o caráter histórico que diferencia a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que estes são tecidos inicialmente no contexto cultural para posteriormente serem individuais, indo ao encontro de nossa intuição inicial. Advém desta concepção outros dois aspectos importantes, de que a cultura é uma criação humana e que a aquisição da linguagem é importante para a participação social desde a infância. Com a teoria histórico-cultural, obtivemos duas informações que nos ajudaram a desenvolver este estudo, primeiro, que a constituição da identidade e do pertencimento étnico-racial são processos relacionais e, segundo, se os aspectos culturais são elaborações humanas, seus significados podem ser, ao longo da história humana, contestados, refletivos, ressignificados e expressados com novos sentidos.

Entretanto, entendemos que assumir uma perspectiva para o desenvolvimento de estudos a respeito de crianças, suas infâncias e de relações raciais por elas vividas, não pode

deixar de considerar que, para ser fidedigna com a realidade estudada, precisa considerar a raça/etnia como componente de análise e, por este motivo, buscamos em pesquisadores das relações raciais, principalmente os que questionam como a cultura pode ser utilizada para, assim como foi a raça pelo seu viés biológico, justificar desigualdades e hierarquias entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Compreendemos que a não homogeneização da participação das crianças nos mais diferentes espaços socioculturais, e o diálogo com outras matrizes de conhecimento, coloca em movimento a produção de saberes e conhecimentos, capazes de apresentar as diversas maneiras de sentir, viver e pensar o mundo, sem hierarquizações e com maiores chances de interpretar, conhecer e enaltecer as diferenças que os caracterizam.

O desenvolvimento desta pesquisa nos trouxe muitas reflexões, a primeira diz respeito ao fato de que a identidade e o pertencimento étnico-racial são saberes constituintes das crianças negras, presentes em seus corpos e brincadeiras imaginativas. Ao falarem sobre esses aspectos de suas vidas, as crianças negras problematizam as relações raciais vividas por elas, trazendo para as instituições de Educação Infantil, assuntos e conhecimentos sobre relações raciais brasileiras. Por conseguinte, a reflexão sobre a importância de auscultar as crianças negras para reconhecermos suas participações na sociedade e, para com elas, planejarmos e aprofundarmos conhecimentos essenciais para suas aprendizagens e desenvolvimentos.

Para melhoramento desta pesquisa, evidenciamos a necessidade de ampliação de pesquisas que, sem desconsiderar os conflitos vividos nas relações raciais na infância, evidenciem as possibilidades de suas vivências com mais aceitação e valorização pelas crianças negras. A ausculta atenta e o registro das suas interações, socializações e brincadeiras imaginativas nas instituições de Educação Infantil, evidenciando aspectos de como as crianças negras se sentem representadas, inseridas e acolhidas nestes espaços sociais, mediante a presença de suas histórias e culturas e os sentidos que atribuem ao se identificarem como crianças negras, poderia contribuir para a defesa do direito de saberem de si, com apreço, pela educação escolar.

Ao compreendermos que é questionando e intervindo na história da educação da população negra brasileira que o Movimento Negro Brasileiro busca a mobilidade social, almejamos com o desenvolvimento e socialização deste estudo, contribuir para que as práticas educativas e pedagógicas na Educação Infantil participem desse movimento. De igual forma, queremos que os diálogos que foram propostos contribuam com a proposição de políticas de ação afirmativas, para que os critérios de acesso e permanência das crianças negras na

Educação Infantil sejam garantidos, acompanhados e ampliados, e que suas/seus docentes tenham formação continuada e recursos didáticos para, com as crianças, possam tornar realidade a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) desde a Educação Infantil. Também consideramos relevante, diante do reconhecimento pelos documentos orientadores da relevância que as propostas educativas e pedagógicas da RMEF contemplem as diferentes culturas nos processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que as políticas de fomento e valorização da cultura dos estados e municípios, contemplem, de forma equilibrada com as outras manifestações culturais em seu calendário de eventos, as manifestações da cultura africana e afro-brasileira, como forma de divulgar e valorizar sua presença na cultura local e nacional.

Entendemos que a discussão das relações raciais brasileiras com a infância, oportuniza pensarmos a sociedade na sua integralidade, na sua estrutura para que possamos responder: em qual contexto sociocultural o comportamento de pessoas racistas faz sentido? Com esta compreensão da realidade brasileira, o enfrentamento e o combate à discriminação racial e ao racismo podem ser assumidos como sendo tarefa de todos, o que corrobora com a defesa das infâncias negras e a continuidade de seus dizeres afirmativos: *“A gente pode ser o que a gente quiser”* (Diário de Campo, 24 de junho de 2019).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. In: 37ª Reunião Nacional da AMPEd, n. 37, 2015, Florianópolis. **A Infância Pequena e a Construção da Identidade Étnico-Racial na Educação Infantil**. Florianópolis: AMPEd, p. 01-18, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4223.pdf>. Acesso em: 20 abr 2019.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida; DIAS, Lucimar Rosa. Introdução. In: Jr. Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida; CARVALHO, Sílvia Pereira (Orgs). **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de professores, 2012, p. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.25-57.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. 1989.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas – IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei Federal 12.797 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645 de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

CARDOSO, Gabriela. **Relações Étnico- Raciais e Identidades na Educação Infantil.** 2018. 128p. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude crítica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p.33-52.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2017.

CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2001, África do Sul. Revisão do andamento e avaliação da implementação da Declaração e Programa de Ação de Durban por todos os participantes interessados em nível nacional, regional e internacional, inclusive avaliação de manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/documento-final-conferencia-de-durban>

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um Estudo Sobre as Relações Étnico-Raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas**. 2017. 179p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos Passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais- da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **História do Negro e outrashistórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.49-62, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial na Educação Infantil, Existe? **Interfaces da Educação**, v.5, n.14, p. 23-46, 2014.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da Racialidade: modos de se constituir crianças negras nas escolas de educação Infantil no Brasil. **Propuesta Educativa**, n. 43, p. 113-122, 2015.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, e0102, 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Municipal nº 4446/94**. Institui a inclusão do conteúdo "História Afro-Brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis. Disponível em: <https://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/1001188/lei-4446-94>
Acesso em: 02 set 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 18.494, de 11 de abril de 2018**. Unifica a denominação das instituições públicas da Educação Infantil e Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Florianópolis. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2018/1849/18494/decreto-n-18494-2018-unifica-a-denominacao-das-instituicoes-publicas-da-educacao-infantil-e-unidades-educativas-da-rede-municipal-de-ensino-fundamental-do-municipio-de-florianopolis>. Acesso em: 16 maio 2019.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SC, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: CGP Solutions, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis: CGP Solutions, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis: CGP Solutions, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico do NEIM**. Florianópolis, 2018. Material impresso. Acesso em: 28 mar 2018.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAUDIO, Eduarda. **Relações Sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2013. 242p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, p.39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico com a diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Uma Dupla Inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, p. 137-150, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GRAUE, M Elizabeth; WALSH, Daniel J. (org). **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2015.

Jr. Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida; CARVALHO, Silvia Pereira (Orgs). **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de professores, 2012.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luíz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Marília Silva. A Identificação Racial a partir de um Grupo de Crianças na Educação Infantil da Rede Municipal do Recife. 2016. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 01 maio 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB**, n. 3, 2004, Niterói: EdUFF, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. **IPEA**, n. 993, 2003. Disponível em: <http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo->

tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf. Acesso em:30 mar 2018.

PASSOS, Joana Célia. A educação das relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, A.F; MOMM,C.M. (org.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 57-71,2012a.

PASSOS, Joana Célia dos.Educação, Infâncias negras e Políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. **Revista Zero-a-seis**, v. 14, n. 26, p.1-19. 2012b.

PIZA, Edith; Fúlvia ROSEMBERG, A cor nos Censos Brasileiros. In:CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 91-117, 2014

PRESTES, Zoia. L.S. Vigotiski:Algumas Perguntas, Possíveis Respostas. In: VAZ, A.F; MOMM,C.M. (org.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p.103-119, 2012.

PRESTES, Zoia.Palestra sobre “**A teoria histórico-cultural como resistência em tempos de retrocessos**”, proferida por Zoia Prestes, no XXVIII Encontro Estadual dos Supervisores Escolares de Santa Catarina: os territórios da supervisão escolar e as utopias da escola democrática, em 04 de setembro de 2019.

PRESTES, Zóia. A Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural: algumas contribuições. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e editora Ltda, p. 12-19, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. *Diálogo educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: Acesso em 13 de abril de 2012.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. IN: ROMÃO, Jeruse. (Orgs.). **História do Negro e outrashistórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.11-18, 2005.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva do educando negro. In: CAVALLEIRO,Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 161-178, 2001.

SANTOS, Zâmbia Osório dos. Territórios Negros: do centro de Desterro para os morros. In: PASSOS, Joana Célia do; DEBUS, Eliane (org.). **Patrimônio Negro no Sul do Brasil**. Florianópolis: Atilênde, p.79-104, 2018.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p.79-100, 2008.

SILVA, Tarcia Regina da. **Que Cor é a Minha Cor?** A Autoidentificação Racial das Crianças na Educação Infantil. 38ª Reunião Nacional da AMPEd. São Luís, p. 01-17, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf. Acesso em: 28 abr 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, p. 181-197, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Educação, v.9, Iss 2, p. 161-187, 2015.

SOARES, Luzineide Nunes; SILVA, Santanusa Amorim da. **Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos**. In: 36ª Reunião Nacional da AMPEd. Goiânia, p. 01-12, 2013. Disponível em: anped.org.br/sites/default/files/gt21_3271_texto.pdf. Acesso em: 25 abr 2019.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação Étnico-Racial na Voz das Crianças em Espaços de Educação Infantil**. 2011. 221p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VANZUITA, Simone. **O que Dizem as Crianças no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas**. In: 37ª Reunião Nacional da AMPEd. Florianópolis, p. 01-18, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4452.pdf> Acesso em: 25abr 2019.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Entrando no interior das escolas: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, v.13, n.26, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Profa. Jilvania Lima dos Santos Bazzo (pesquisadora responsável), juntamente com a pesquisadora Sandra Regina Pires, mestranda em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada PERTENCIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NEGRAS SOBRE SI, que tem como objetivo observar, auscultar, conhecer, investigar e analisar o que as crianças negras falam sobre si, sobre seus pertencimentos étnicos raciais ao estarem nos espaços educativos de uma instituição pública de Educação Infantil, da Rede Municipal de Florianópolis, na pré-escola.

Assim, gostaríamos de convidar seu filho/sua filha para participar da pesquisa, mediante sua autorização. Utilizaremos como instrumentos para a coleta de dados o Projeto Político Pedagógico, a ficha de matrícula das crianças, registro de campo e registros fotográficos das crianças. A pesquisa será realizada nas dependências da instituição. Adotaremos nomes fictícios para a instituição pesquisada e para os participantes da pesquisa para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos e os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº.466/2012 e nº.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A participação neste estudo é voluntária e gratuita. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não terão nenhum custo aos participantes. As observações na instituição analisada estão previstas para ocorrerem entre maio e junho de 2019, duas vezes na semana, em turnos alternados (matutino, vespertino), entre quatro a oito horas por dia.

Observaremos as crianças em diferentes momentos e espaços da instituição, como salas/parque/momentos coletivos, momentos das refeições/chegada/ higiene/brincadeiras. A estimativa para o tempo de armazenamento das imagens das crianças e das gravações é de cinco anos contados a partir do término da pesquisa. Como não se trata de um procedimento invasivo, os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, de fato, não se exclui algum constrangimento ou desconforto com relação às observações durante o estar da pesquisadora na instituição, no entanto, algumas medidas preventivas são pensadas, como garantir o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação.

A qualquer momento da pesquisa, os responsáveis pelas crianças podem se recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento sem precisar justificar-se.

Este documento está redigido em duas vias, assinado e rubricado em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador responsável. Uma das vias ficará com você, guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jilvania Lima dos Santos Bazzo, e-mail jilvania.bazzo@ufsc.br, ou pessoalmente no endereço: Centro de Educação, Bloco D, 4º andar, sala 403. Universidade Federal de Santa Catarina, Campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-900.

Poderá entrar em contato com a pesquisadora Sandra Regina Pires pelo telefone (48) 984255710, e-mail sandravcaa@hotmail.com, ou pessoalmente no endereço: Centro de Educação, Bloco D, 4º andar, sala 403. Universidade Federal de Santa Catarina, Campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-900.

Você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 37216094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pelo endereço Pró-Reitoria de Pesquisa, Prédio Reitoria II, Rua Des. Vitor Lima, sala 401. Universidade Federal de Santa Catarina, Campus universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, em Florianópolis (SC), CEP 88.040-400.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo, assim autorizo _____ a criação pela qual sou responsável, a participar da pesquisa. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança pela qual sou responsável. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo, para registros fotográficos e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite, assine ao final deste documento.

Assinatura da Pesquisadora

Orientadora

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TALE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Meu nome é Sandra Regina Pires. Estudo na Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação.

**Prédio do CED**

Desejo fazer uma pesquisa com o GVI para saber o que as crianças negras dizem sobre si quando estão brincando, desenhando, cantando, conversando entre outros momentos, no Núcleo de Educação Infantil Municipal.

**NEIM**

Quero lhe convidar para participar da pesquisa e solicitar sua autorização para observá-la. Durante a pesquisa, você poderá informar que não deseja ser mais observada. Usarei para fazer as anotações:



Fotografias

Diário de Campo/ Caderno

Se você deseja participar da pesquisa, escreva seu nome e/ou faça um desenho de você (do seu rosto ou corpo inteiro) nos espaços abaixo:

Eu,desejo participar da pesquisa “Pertencimentos Étnico-Raciais na Infância: o que dizem as crianças negras sobre si” e autorizo que sejam feitas fotografias e anotações no diário de campo/caderno.

Assinatura do Pesquisador

Nome completo da criança:

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE C – TEXTO ORIENTADOR PARA AS FAMÍLIAS

Título da pesquisa: Pertencimentos Étnico-Raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si

Pesquisadora: Sandra Regina Pires

Orientadora: Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos e Docência / SUPED do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Objetivos da Pesquisa:

- * Contribuir para a implementação e manutenção de políticas públicas e educacionais para a educação das relações étnico-raciais na infância, tendo as expressões verbais e não verbais das crianças como fonte de informação;
- * Visibilizar a importância da construção de forma afirmativa dos pertencimentos étnico-raciais pelas crianças como fator preponderante contra a discriminação e o racismo desde a infância;
- * Contribuir para que a educação das crianças negras seja ofertada de forma igualitária e justa, compreendendo que as mesmas enquanto sujeitos de direitos devem saber de si também pelas instituições de educação infantil.

Metodologia da pesquisa: A pesquisadora observará as crianças do GVI no espaço educativo do NEIM nos vários ambientes (parque, sala, refeitório, entre outros) e fará anotações no diário de campo/caderno e fotografias. Como produto final será escrito um texto/ dissertação. As crianças não serão identificadas pelos nomes e nem pelas fotografias (que serão usadas como mais um recurso para registrar o observado). A pesquisadora estará na unidade entre abril e junho de 2019, na segunda-feira pela manhã e tarde e na quarta-feira pela manhã.

Quem pode participar da pesquisa: Todas as crianças do Grupo VI (negras e não negras).

Termo de Consentimento esclarecido: Será encaminhado para todos os responsáveis na próxima semana contendo todas as informações da pesquisa. Deverá ser assinado e entregue para as professoras do GVI.

Informações adicionais: A pesquisa está sendo acompanhada pelo Programa de Pós-Graduação da UFSC, tem permissão da Gerência de Formação Permanente da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e é avaliada pelo comitê de ética de pesquisas com seres humanos.

ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERTENCIMENTOS ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NEGRAS SOBRE SI

Pesquisador: Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11734919.0.0000.0121

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.344.845

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado de SANDRA REGINA PIRES, orientado pela Profa Jilvania Lima Santos Bazzo, PPGE. Objetivo é observar, auscultar, conhecer, investigar e analisar o que as crianças negras falam sobre si, e sobre seus pertencimentos étnico-raciais, ao estarem nos espaços educativos da pré-escola. Estudo interpretativo, com aporte metodológico da etnografia. Como fonte de dados, utilizar-se-á diário de campo, fichas de matrículas das crianças, registro fotográfico, observações não participantes e o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil. Os dados serão coletados tendo como fontes de informações o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil, as fichas de matrícula das crianças e os registros das narrativas das crianças negras no diário de campo da pesquisadora. Serão feitos registros fotográficos das crianças em suas interações.

Objetivo da Pesquisa:

Observar, auscultar, conhecer, investigar e analisar o que as crianças negras falam sobre si, sobre seus pertencimentos étnico-raciais ao estarem nos espaços educativos de uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal, na pré-escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Julga-se que estudo traz uma análise adequada R-B.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.344.845

Riscos:

O estudo não apresenta riscos de natureza física, exceto a possibilidade das crianças sentirem cansaço ou aborrecimento com a presença da pesquisadora em campo. Contudo, a pesquisadora, compreendendo este potencial risco, estará disposta a ouvi-los (as), interromper a observação, retornando a coletar os dados sob a anuência, tão logo as crianças se sintam à vontade para continuá-la.

Benefícios:

Como benefícios, esta pesquisa poderá contribuir com reflexões a respeito da importância de auscultar as crianças negras sobre si, podendo, tais reflexões corroborar com a elaboração de políticas públicas e formação de professores, como forma de garantir o que determina a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino a História Africana e Afro-Brasileira.

Menciona-se benefício (ainda que indireto) no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de cunho qualitativo, enfoque etnográfico. Como fonte de dados, utilizar-se-á diário de campo, fichas de matrículas das crianças, registro fotográfico, observações não participantes e o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pela coordenadora do PPGE.

Declaração da secretaria de educação de Florianópolis para pesquisa na rede municipal.

TCLE foi reapresentado, com alterações conforme parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriormente apontadas foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1210431.pdf	07/05/2019 11:59:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	07/05/2019 11:59:25	Sandra Regina Pires	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Sandra_CEP_final.pdf	25/03/2019	Sandra Regina Pires	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.344.845

/ Brochura Investigador	Projeto_Sandra_CEP_final.pdf	22:09:44	Sandra Regina Pires	Aceito
Folha de Rosto	folhaerosto0001.pdf	25/03/2019 22:08:02	Sandra Regina Pires	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CEPSH.pdf	21/03/2019 23:37:19	Sandra Regina Pires	Aceito
Orçamento	ORcAMENTO.pdf	21/03/2019 23:36:49	Sandra Regina Pires	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/03/2019 23:32:54	Sandra Regina Pires	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 23 de Maio de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))