

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

TATIANE DOS REIS SILVA GARCIA BRAZIER

**INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
BALANÇO DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 2003 A 2022 QUE OUVIRAM
CRIANÇAS**

ALFENAS/MG

2023

TATIANE DOS REIS SILVA GARCIA BRAZIER

**INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
BALANÇO DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 2003 A 2022 QUE OUVIRAM
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, na linha de pesquisa: Cultura, práticas e processos na educação.

Orientadora. Profa. Dra. Fabiana de Oliveira.

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Brazier, Tatiane dos Reis Silva Garcia.

Infâncias e relações étnico-raciais na educação infantil : um balanço das pesquisas realizadas entre 2003 a 2022 que ouviram crianças / Tatiane dos Reis Silva Garcia Brazier. - Alfenas, MG, 2023.

193 f. : il. -

Orientador(a): Fabiana de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Relações Étnico-raciais. 2. Educação Infantil. 3. Perspectiva das crianças. I. Oliveira, Fabiana de, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

TATIANE DOS REIS SILVA GARCIA BRAZIÉR

INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 2003 A 2022 QUE OUVIRAM CRIANÇAS

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestra em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educacionais.

Aprovada em: 18 de dezembro de 2023.

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: UNIFAL-MG

Profa. Dra. Débora Felício faria
Instituição: UNIFAL - MG

Prof. Dr. Flávio Santiago
Instituição: UFRJ - MG



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2023, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1151065** e o código CRC **7F3AE2F0**.

Dedico esse trabalho a todas as crianças negras que sofrem com a desconstrução de sua identidade. Dedico também ao Yann e a Yvinni, minhas crianças negras, pelas quais tenho lutado por um mundo menos desigual e mais justo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por tudo pela sua presença nas ações e palavras daqueles e daquelas que percorreram comigo esse trajeto de ser mulher negra, professora, mãe, esposa e agora também pesquisadora.

À Profa. Dra. **Fabiana de Oliveira**, por acreditar em mim, bem como no meu desejo de investigação e pelas orientações que me fizeram e me fazem crescer. A você, toda a minha admiração, carinho e gratidão!

À Profa. Dra. **Débora Felício Faria**, aos Prof. Dr. **Flávio Santiago** por terem aceitado o convite para compor minha banca de qualificação e também de defesa, e prontamente realizar a leitura deste trabalho. As contribuições de vocês foram essenciais para a concretude desta investigação.

À **coordenação** e aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG, pelas excelentes aulas, discussões e por todo o aprendizado que me proporcionaram, enriquecendo minha trajetória até aqui.

À **toda equipe técnica (secretários (as), bibliotecários (as) e servidores (as) administrativos)** da Universidade Federal de Alfenas-MG, por toda orientação e apoio que ofereceram.

Agradecemos também à **CAPES** - “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Aos meus amigos **Luciano** (amigo há tempos), **Letícia e Danielle**, presentes que a vida acadêmica me trouxe, por partilhar toda essa trajetória, trazendo leveza, direcionamento e sendo muitas vezes o apoio tão necessário.

À minha **família**, por estar ao meu lado, me apoiar e comemorar comigo cada vitória. Em especial agradeço a minha mãe, **Maria das Graças**, que sempre lutou por minha educação. Aos meus filhos **Yann** e **Yvinni** que suportaram as minhas ausências e distanciamentos.

Ao meu esposo **Fábio**, pelo incentivo, pela parceria de sempre e sobretudo, por oferecer auxílio das mais diversas ordens, desde um abraço até o sacrifício de manter silenciosa nossa casa nos momentos de escrita. Amo você!



Sankofa: Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. Provérbio Akan”

(Nascimento, Elisa Larkim; GÁ, Luiz Carlos 2017).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as perspectivas, implicações e as relações estabelecidas no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial no contexto da educação infantil, a partir da voz das crianças, presentes nas produções acadêmicas brasileiras desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, no período de 2003 a 2022, isto é, pós-promulgação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003). Especificamente se dedica a mapear e apreender a partir das pesquisas encontradas como se dão as relações entre as crianças negras e brancas; e a identificar e compreender o significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica balizada pelos pressupostos da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, denominada de acordo com Romanowski e Ens (2006) como estado do conhecimento. A investigação foi realizada por meio de mapeamento da produção acadêmica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), utilizando-se os seguintes descritores: “Infância”; “Participação das Crianças” e “Raça” – 1ª busca e posteriormente, 2ª busca: “Infância”; “Sociologia da Infância” e “Raça”. As pesquisas localizadas e selecionadas foram analisadas com o auxílio de um roteiro analítico previamente construído a partir dos objetivos investigativos, bem como do referencial teórico da Sociologia da Infância e do campo dos estudos das relações étnico-raciais, que se configuraram como referência teórica central a partir da qual foi analisada a problemática em questão. Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese, gráficos e tabelas e permitiram reunir elementos para compreensão de aspectos como: a distribuição das pesquisas pelo território nacional; o mapeamento por universidades brasileiras; o perfil étnico dos pesquisadores que se ocupam com a temática; os principais autores(as) referenciados e a contribuição das pesquisas que ouviram as crianças. Como resultado da pesquisa evidencia-se que as vozes das crianças quanto às relações étnico-raciais, bem como suas vivências cotidianas indicaram que nas relações estabelecidas entre crianças negras e brancas há o predomínio da visibilidade e a valorização da criança branca como padrão de beleza; existem posturas de desvalorização da criança negra; práticas racistas se fazem presentes desde a educação infantil; a infância da criança negra, amiúde, é permeada por racismo e preconceito; o preconceito na educação infantil incide diretamente sobre o corpo, especialmente sobre o cabelo; as crianças negras, em geral, explicitam o desejo de serem brancas. Já no que diz respeito ao significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras os dados coletados permitem concluir que as relações que as crianças estabelecem com o outro e com os artefatos vão paulatinamente fazendo com que elas tomem consciência do seu corpo e do valor atribuído ao mesmo, evidencia-se assim que os espaços e os artefatos que os

compõem influenciam na constituição da identidade das crianças; as práticas antirracistas e de valorização da identidade e da cultura negra contribuem para a mudança de paradigmas e para o reconhecimento racial da criança negra.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Educação Infantil; Perspectiva das crianças.

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo general de analizar las perspectivas, implicaciones y relaciones que se establecen en el proceso de reconocimiento y pertenencia étnico-racial en el contexto de la educación infantil, a partir de las voces de los niños, presentes en las producciones académicas brasileñas desarrolladas en Programas de Postgrado, en el período de 2003 a 2022, es decir, después de la promulgación de la Ley n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003). En concreto, se dedica a mapear y comprender, a partir de las investigaciones encontradas, cómo se producen las relaciones entre niños blancos y negros; e identificar y comprender el significado de pertenencia étnico-racial para los niños negros. Se trata de una investigación bibliográfica guiada por los supuestos de un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, denominado según Romanowski y Ens (2006) como estado del conocimiento. La investigación se llevó a cabo mapeando la producción académica de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (BDTD/IBICT), utilizando los siguientes descriptores: “Infancia”; “Participación Infantil” y “Raza” – 1.ª búsqueda y posteriormente, 2.ª búsqueda: “Infancia”; “Sociología de la Infancia” y “Raza”. Las investigaciones ubicadas y seleccionadas fueron analizadas con ayuda de una guía analítica previamente construida con base en los objetivos investigativos, así como el marco teórico de la Sociología de la Infancia y el campo de estudios de las relaciones étnico-raciales, que se configuran como eje central, referente teórico a partir del cual se analizó el problema en cuestión. Los datos obtenidos se organizaron en cuadros resumen, gráficos y tablas y permitieron reunir elementos para comprender aspectos como: la distribución de las investigaciones en el territorio nacional; mapeo de universidades brasileñas; el perfil étnico de los investigadores que trabajan en el tema; los principales autores referenciados y el aporte de la investigación que los niños escucharon. Como resultado de la investigación, se evidencia que las voces de los niños respecto de las relaciones étnico-raciales, así como sus vivencias cotidianas, indicaron que en las relaciones que se establecen entre niños blancos y negros predomina la visibilización y valoración del blanco, el niño como estándar de belleza; hay actitudes que devalúan a los niños negros; las prácticas racistas están presentes desde la educación infantil; La infancia de los niños negros suele estar impregnada de racismo y prejuicios; los prejuicios en la educación infantil afectan directamente al cuerpo, especialmente al cabello; Los niños negros, en general, expresan su deseo de ser blancos. En cuanto al significado de pertenencia étnico-racial para los niños negros, los datos recopilados permiten concluir que las relaciones que los niños establecen con los demás y con los artefactos les hacen paulatinamente tomar conciencia de su cuerpo y del valor que se le atribuye, que los espacios

y artefactos que los componen influyen en la constitución de las identidades de los niños; Las prácticas antirracistas y la apreciación de la identidad y la cultura negras contribuyen al cambio de paradigmas y al reconocimiento racial de los niños negros.

Palabras clave: Relaciones Étnico-Raciales; Educación Infantil; La perspectiva de los niños.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de Teses e Dissertações por Universidades Brasileiras	89
Tabela 2 - Quantidade de pesquisas por faixa etária das crianças participantes.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização das pesquisas analisadas	76
Quadro 2 - Organização das pesquisas analisadas: paradigmas, métodos e instrumentos	95
Quadro 3 - Autores(as) mais referenciados nas pesquisas	98
Quadro 4 - Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações.....	87
Gráfico 2 - Distribuição de Teses e Dissertações por Regiões Brasileiras.....	87
Gráfico 3 - Distribuição de Teses e Dissertações por Áreas de Programas de Pós-Graduação.....	90
Gráfico 4 - Distribuição de Teses e Dissertações por Universidades Públicas e Privadas.....	91
Gráfico 5 - Produção Acadêmica por Sexo I.....	91
Gráfico 6 - Produção Acadêmica por Sexo II.....	92
Gráfico 7 - Evolução da Produção Científica.....	93
Gráfico 8 - Autodeclaração de Cor/Raça dos(as) Pesquisadores(as)	94
Gráfico 9 - Principais palavras-chave identificadas nos resumos	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	- Convenção Internacional sobre os Direitos da Crianças
CEMEI	- Centro de Referência em Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP	- Diretórios dos Grupos de Pesquisa
EF	- Ensino Fundamental
EI	- Educação Infantil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFSULDEMINAS	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
PUC-Minas	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Rio	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	- Secretaria de Políticas de Promoção para Igualdade Racial
SI	- Sociologia da Infância
UEMG	- Universidade do Estado de Minas Gerais
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia

UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFCE	- Universidade Federal do Ceará
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	- Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UNB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL-MG	- Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	INFÂNCIA(S), SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS PARA O ESTUDO DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS	31
2.1	CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	31
2.2	CRIANÇAS NEGRAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL	50
2.2.1	As crianças negras nas pesquisas: revisitando alguns trabalhos	56
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DAS VOZES DAS CRIANÇAS	69
3.1	FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	70
3.2	OBJETIVO GERAL	72
3.3	Objetivos Específicos	72
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4	QUE VOZES SÃO ESSAS? O QUE AS VOZES DAS CRIANÇAS NOS CONTARAM?	86
4.1	OS RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUANTITATIVA	86
4.2	AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ANALISADAS: ANÁLISE QUALITATIVA.....	128
4.2.1	As relações entre as crianças negras e brancas a partir das pesquisas	129
4.2.2	O significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	182

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), na linha de pesquisa Culturas, Práticas e Processos na Educação. Dessa forma, a presente investigação se insere no âmbito da educação e para isso assumimos como referencial teórico a interlocução dos Estudos Sociais da Infância, mais detidamente, da Sociologia da Infância e dos estudos do campo das Relações Étnico-Raciais, tomadas aqui na condição de campos do conhecimento assinaladamente marcados com histórico de invisibilidade e silenciamento.

Dessa forma, compreendemos a existência de infâncias e crianças plurais, sendo as infâncias construções sociais e as crianças compreendidas como sujeitos sociais, históricos e culturais, portanto atores ativos na sociedade. Do campo das relações étnico-raciais trazemos conceitos como raça, racismo estrutural, racismo institucional, bem como uma discussão sobre a construção da identidade negra entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Realizada entre os anos de 2021-2023, a presente pesquisa se insere em um contexto maior, isto é, em meio a pandemia do Coronavírus (COVID-19)¹. Sendo assim, cabe assinalar que a proposta inicial² consistia na realização de uma pesquisa de campo, de forma presencial juntamente com as crianças em uma instituição de ensino. Devido ao afastamento do convívio social, e as medidas de segurança e de distanciamento, estrategicamente, optamos por fazer uma pesquisa bibliográfica, para a qual foi necessária a reformulação dos objetivos e métodos antes estabelecidos, visando adequação a nova proposição metodológica.

¹ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. A OMS declarou o fim da pandemia no dia 5 de maio de 2023, apesar de ainda continuar a se referir a ela como uma pandemia.

² O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Alfenas, sendo aprovado com parecer número:5.346.514 - CAAE 53349321.8.0000.5142, cumprindo todos os requisitos regimentais e éticos para o seu desenvolvimento. Os instrumentos de investigação também foram apresentados e validados. Tendo como base critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa, eles foram convidados e informados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como dos compromissos de preservação da integridade de cada um mediante a garantia de anonimato. No entanto, já em campo, as pesquisadoras foram interrompidas pela suspensão das aulas e atividades nas instituições escolares devido ao distanciamento social proposto para conter a pandemia de COVID-19.

Nesse sentido, a partir de pesquisas já desenvolvidas, no âmbito dos programas de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado, propusemos analisar as perspectivas, implicações e as relações estabelecidas no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial no contexto da Educação Infantil (EI), a partir da voz das crianças, bem como a relação existente entre dois aspectos intrínsecos a esse processo: i) as relações étnico-raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas, isto é, como as crianças veem umas às outras sob esta perspectiva e ii) compreender o significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras, isto é o reconhecimento de si no que se refere à identidade racial.

Partimos do pressuposto de que a produção de uma pesquisa tem seu início muito antes do momento da entrada em um ambiente acadêmico de um curso de pós-graduação. Nessa direção defendemos a existência de um caminho e uma história percorrida, que são anteriores e que conduzem pesquisadores (as) a procurarem compreensões acerca do objeto de estudo que lhes instigam. Por isso, optamos por começar o diálogo estabelecido neste texto por meio da exposição da trajetória que nos direcionou até a presente pesquisa.

Nessa perspectiva, procuramos descrever aspectos e dimensões identificadas no processo de constituição e interrelação com a temática. Para tanto, destaco que minha trajetória pessoal e profissional se torna texto como uma forma de evidenciar e justificar as razões pelas quais a temática aqui proposta foi escolhida, e sobretudo, por acreditar, assim como Motta e Paula (2019) que “na história de cada homem é possível encontrar fragmentos da história de todos os homens. Na história de cada negro/negra existe, ainda que de modo difuso, a experiência de outros negros/negras” (Motta; Paula, 2019, p. 2).

Inicialmente, cabe declarar meu pertencimento étnico-racial: sou negra. E como mulher, negra e pobre integro a considerável parcela da população brasileira, que vive/sobrevive as condições aviltantes do processo de discriminação de raça e de gênero. Quando analisamos os dados censitários brasileiros acerca da população, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2019, identificamos que, dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos.

Os negros, que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos, correspondem a 56,10%. Sendo, portanto, em termos quantitativos, a maioria da população. No entanto, a superioridade nos números ainda não se reflete na sociedade brasileira. Afirmção essa que se comprova quando evidenciamos que entre aqueles que não têm emprego ou estão subocupados, negros são a maior parte, ou seja 54,9% da população brasileira trabalhadora.

Dados do estudo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça, do IBGE, mostram que também são os negros que mais sofrem com a informalidade, que vem crescendo no Brasil nos últimos anos. Em 2018, 47,3% das pessoas ocupadas pretas ou pardas estavam em trabalhos informais. Entre os brancos, o percentual de pessoas em ocupações informais era menor: 34,6%. Negros ocupam menos espaços de chefia e liderança. Assim como são a maior parte entre as vítimas de homicídio e compõem mais de 60% da população carcerária do país. São sub-representados na televisão, no cinema e em peças publicitárias.

Da população negra, quando cotejados a relação raça e sexo, percebemos que a maioria é composta por mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira. E sobre essa maioria, as desvantagens socioeconômicas são ainda mais acentuadas. Cabe ainda destacar que sobre a desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho, os dados disponíveis apontam para uma pior situação de mulheres negras em praticamente todos os indicadores analisados.

De acordo com Carneiro (2002) são estas que sofrem com o fenômeno da dupla discriminação, ou seja, estão sujeitas a “múltiplas formas de discriminação social [...], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”, como por exemplo, recebendo os menores rendimentos, sofrendo com as relações informais de trabalho e ocupando as posições de menor prestígio na hierarquia profissional (Carneiro, 2002, p. 210).

A temática das relações étnico-raciais provoca-me desde criança, quando presenciava atitudes e falas preconceituosas a respeito do meu corpo, sobretudo, lábios, cabelos, nariz e cor da pele. Da infância, recordo alguns momentos vividos na creche, hoje Educação Infantil, espaço que desde muito cedo tive que frequentar junto a minha irmã e meu irmão mais novos para que nossa mãe pudesse trabalhar. Deste espaço-tempo recordo-me das brincadeiras, das amizades e dos estranhamentos de muitas professoras para com a minha cor da pele e meu cabelo. Povoam a minha memória as expressões de “*menina de cor*”, “*menina escurinha*”, “*seu cabelinho é complicado*”, entre tantas outras...

Fora do espaço escolar ouvia também constantemente frases como: “*não faz serviço de preto*”, “*é tão boazinha, pena que é escurinha*”, “*isso é coisa de nego*”, entre muitas outras expressões que foram pronunciadas, ora pelos patrões de minha mãe, ora por pessoas do bairro onde eu morava, dirigindo-se a mim, a ela e a meus irmãos.

Naquele contexto, muitas coisas chamavam a atenção e suscitaram algumas inquietações, como a ausência de outras pessoas negras em nosso convívio. A figura/imagem

do negro sempre estava associada ao trabalho braçal, servil e subjugado à análise e a aprovação do branco. Assim, cresci acreditando, de certo modo “normal” que artistas, repórteres, médicos (as), professores (as), bonecas... fossem brancos (as), sem questionar o porquê.

Essas vivências foram de algum modo fazendo-me acreditar que eu não era igual as outras pessoas, e que por ser diferente na cor da pele, era menos importante. Mas, mesmo diante desses desafios minha mãe nos fazia acreditar que poderíamos ir além. Ela acreditava na “força dos estudos”, expressão essa que ela mesma nos repetia todos os dias quando nos deixava na creche e depois na escola. Assim, vivendo muitas vezes com o auxílio de outras pessoas, com doações de roupas e alimentos fomos sobrevivendo, e ela conseguia nos manter na escola, que mesmo sendo pública, se tornava um desafio constante.

Dessa forma, realizei meu processo de escolarização na rede pública, e com o passar dos anos fui “acostumando-me” com o modo de olhar diferente das outras pessoas. Fui aprendendo a enfrentá-los, com as possibilidades que possuía, mas nunca me resignei ou pensei em desistir de meus objetivos. Assim, essa trajetória foi sendo marcada por conflitos e estranhamentos, pois se o olhar, e por vezes a fala de algumas pessoas me diziam que havia espaços que para mim eram impossíveis, algo em minha mente dizia-me que não.

O meu desejo sempre foi ir além. Não raras às vezes cheguei a ouvir, até mesmo de professoras, que eu não precisaria estudar muito, sobretudo, por ser mulher e por ser negra, pouca coisa bastaria para ser empregada doméstica, assim como minha mãe.

Com uma trajetória marcada por sobressaltos e dificuldades, ao finalizar o Ensino Médio não pude ingressar em um curso superior, pois precisava trabalhar e ajudar na renda familiar, que contava apenas com o salário de minha mãe, tendo em vista que meu pai nos abandonou quando eu tinha 8 (oito) anos, e só tive contato com ele novamente na minha adolescência. Dessa forma, enquanto via meus ex-colegas de escola prestando vestibulares, indo para as faculdades, eu estava entregando currículos e procurando emprego.

Assim, logo consegui um emprego em um pequeno supermercado, que inclusive mantinha funcionamento aos finais de semana. Era uma rotina muito pesada e em condições precarizadas de trabalho. Eu aceitei inicialmente pela necessidade e pela falta de opções. Nessa época era muito difícil ver mulheres negras trabalhando como vendedoras e outras posições no comércio. Fiquei neste trabalho por cerca de um ano. No entanto, meu desejo de continuar os estudos sempre se manteve vivo.

Por incentivo e intermédio de meu namorado, hoje, meu esposo, acessei, no início do ano de 2005, o ensino superior, em uma instituição privada da cidade, realizando assim, a minha primeira formação, Licenciatura em Geografia, assumindo o desafio de ser uma trabalhadora e

estudante. Fui beneficiária de uma bolsa de estudos de 50% do Programa Universidade para Todos (PROUNI)³, e o restante da mensalidade conseguia pagar com parte de meu salário e com o auxílio de meu namorado. O fato de ter conseguido o acesso e ter me mantido firme até o final tornou-se, e ainda é, um motivo do qual me orgulho, pois, sendo eu, uma das únicas da família a ingressar no ensino superior e concluí-lo.

Neste espaço acadêmico também foi muito difícil ser a única mulher negra. Registro que uma de minhas professoras na graduação era amiga da patroa de minha mãe, e em vários momentos ela fazia menção, durante as aulas, ao fato de eu ser filha de uma empregada doméstica, negra e estar frequentando um espaço acadêmico.

Ao finalizar a minha graduação acreditava que teria melhores oportunidades, e possivelmente aceitação social. No entanto, ao ingressar na atividade profissional como professora, fui, por muitas vezes, questionada diretamente, e por outras por atitudes e comentários velados, por colegas da profissão, gestores e pais sobre a minha condição de ser professora e ser negra, como se o fato de ser negra desqualificasse-me enquanto profissional. Então o exercício profissional sempre foi um desafio, como se a todo momento eu precisasse sobressair e provar a minha competência.

Como sempre busquei qualificação profissional, em 2010 tive a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, desejo antigo, que por questões objetivas teve de ser postergado. E advém também dessa formação a minha aproximação da temática com as crianças pequenas, por acreditar sobretudo, no potencial desse trabalho já nos primeiros anos de ingresso da criança no espaço institucional.

Além das discriminações vivenciadas e observadas ao longo da minha trajetória profissional, um fato importante e instigante percebido em uma instituição de ensino pela qual passei, que remete ao preconceito e a invisibilidade das crianças negras foi determinante para delinear meu interesse pela pesquisa e, principalmente, para fazer-me querer mergulhar ainda mais nas temáticas raciais. Durante a graduação, cumprindo as exigências do estágio supervisionado em educação infantil vivenciei uma experiência definidora dos objetivos investigativos aqui propostos.

Na condição de estagiária acompanhava as atividades desenvolvidas em uma turma de EI, faixa etária de 5 anos. Naquele espaço observava os elementos da prática pedagógica e auxiliava a professora nas atividades que por ela eram solicitadas e ou permitidas. Nesse

³ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma iniciativa do Governo Federal que concede bolsas de estudo em cursos de graduação presenciais e a distância de faculdades particulares a estudantes de baixa renda que ainda não tenham diploma de nível superior.

contexto, presenciei um diálogo entre uma criança e sua professora, no qual a criança questionou a professora: “*Tia, eu posso ser a princesa?*” Esse enunciado foi emitido em um diálogo estabelecido por uma criança negra, do sexo feminino, de 5 (cinco) anos de idade, em uma unidade de educação infantil de uma cidade do sul de Minas Gerais, e a professora da turma, uma mulher branca, de cabelos lisos, estatura mediana.

No dia em que essa criança se dirigiu à professora fazendo essa pergunta, a docente estava organizando uma apresentação teatral da história “A branca de Neve” a ser apresentada no encerramento do ano letivo. Na interlocução estabelecida pela professora e a turma e a respectiva aluna vários elementos foram fazendo-me evidenciar espaços de exclusão, segregação e diferenciação racial. A professora que inicialmente interpela a turma sobre a realização de uma peça teatral, com a possibilidade de que as crianças escolhessem os personagens, passa a agir de forma a silenciar a aluna negra que gostaria de ser a princesa.

Esse diálogo entre a professora e aquela criança de 5 (cinco) anos marcou-me de forma significativa. Ainda que naquele momento estivesse na condição de estagiária tinha total consciência do que estava acontecendo, ou seja, acabava de presenciar a materialização do preconceito racial explicitamente na fala e no modo de agir da professora. Como já atuava profissionalmente em outros segmentos da educação básica, e respeitando a atuação da professora, sabia que naquele momento não caberiam interferências, mas após o encerramento das atividades a procurei e conversamos sobre o ocorrido.

A professora se justificou a partir das imagens da capa do livro e disse não ser preconceituosa e que tinha tratamento igual para com todos. Afirmou inclusive que havia feito um curso sobre como trabalhar essa questão em sala de aula. E que nunca teve esses problemas. Ao final de nossa conversa a professora ainda disse: “*a verdade é que princesa escurinha não existe*”. O que para mim reafirmou o discurso de preconceito assumido pela professora em sala de aula.

Considero que essa experiência, ainda que singular, potencialmente evidencia o modo como muitas crianças negras são tratadas no contexto da educação infantil, sendo inferiorizadas, menosprezadas e aprendendo por meio dessas práticas sustentadas em discursos historicamente construídos, que são menos importantes que outras, pois o branco é ainda visto, nesse contexto, como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como esteticamente e intelectualmente inferior.

A experiência vivenciada me suscitou a necessidade de problematizar a temática dentro dos contextos escolares, e ainda, dentro do contexto de formação de professores. Nesse sentido, no ano de 2020, comecei a atuar como professora mediadora do curso de Licenciatura em

Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho, e acompanhando as atividades desenvolvidas na disciplina “Relações Étnico-Raciais na Educação Básica” pude constatar o quanto a discussão proposta na formação inicial ainda é superficial, aligeirada.

A partir dessas experiências fui instigada a pensar nas questões que envolvem as relações étnico-raciais na infância e no modo como este trabalho tem reverberado na constituição e na forma como as crianças negras se veem e se percebem. Foi, portanto, neste momento que visualizei a possibilidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG e dar continuidade ao meu processo de formação acadêmica.

Tenho que confessar que a priori a ideia de participar do processo seletivo do mestrado foi cogitada, mas por vezes, por mim mesma questionada, como se este espaço não fosse para mim, possivelmente ecos de toda a minha história pessoal, com as negativas e preconceitos que sofri. Entretanto, novamente com o incentivo de meu esposo fiz minha inscrição e comecei a preparação para o processo seletivo.

Como naturalmente posto, o processo seletivo foi árduo, concorrido, pois envolveu habilidades que eu não possuía, tais como escrita de um projeto prévio de pesquisa e busca por referenciais teóricos específicos. Neste momento dei-me conta de parte dos desafios que enfrentaria.

No entanto, não me abati, dediquei-me por dias a fio, ou melhor, por longas madrugadas. Em alguns momentos senti-me em condições desfavoráveis, pois em minha formação inicial, em ambas as graduações que cursei, não me foram oportunizadas situações e ou vivências de elaboração de projetos ou mesmo tive a oportunidade de participar de programas de iniciação científica. Em outros momentos sentia-me exausta por ter que exercer todos os meus papéis sociais, isto é, profissional, professora, mãe e esposa e ter que abdicar do descanso e estudar ao longo das madrugadas. Mas, sempre tive a clareza de que nada seria fácil e que esse seria mais um desafio.

A aprovação em cada etapa do processo seletivo configurou-se como um misto de conquista e medo do que viria a seguir. A aprovação final foi muito comemorada, ainda que soubesse dos desafios futuros, pois significava para mim uma nova possibilidade, ampliação de conhecimentos e oportunidades.

O ingresso no mestrado trouxe novas responsabilidades, assumidas junto as demais que possuía. Desafios também foram muitos, inclusive o fato de que nesse momento devido a pandemia do COVID-19, as atividades acadêmicas estavam remotas, isto é, ainda enfrentaria o

processo acadêmico do mestrado no contexto de uma pandemia que assolou o mundo e nos privou de todo o contato social.

O cumprimento das disciplinas trouxe-me muito enriquecimento, pois se tornou uma oportunidade de crescimento, desenvolvimento pessoal e profissional e contato com um saber que até então não possuía. O convívio (mediado pelas tecnologias) com os colegas do mestrado trouxe a constatação de ser a única mulher negra na turma, fato que mais uma vez chamou-me a atenção, pois somos uma população majoritariamente negra e infelizmente os negros ainda não conseguem chegar à academia. Ainda faltam políticas de acesso, além da efetivação de políticas de permanência.

A educação para o negro representa um ato de resistência, já que o direito à educação se constitui como uma negação histórica que com outros recortes ainda perdura. Apesar de todas as estatísticas fatalistas sobre a mulher negra e pobre, aqui estou. E aqui estou resistindo. Assim, a partir dessas reflexões pessoais coloquei-me detidamente imbuída de meu propósito de investigar as relações étnico-raciais na infância e problematizar as questões que são advindas desse processo, não apenas como uma causa pessoal, mas educacional, e sobretudo, política.

Quando tratamos da temática das relações étnico-raciais no contexto educacional, geralmente a discussão se circunscreve a menção da Lei n.º 10.639/2003⁴(Brasil,2003) e com a proposição de atividades de contação de histórias que apresentem personagens negros(as). É inexistente uma discussão problematizadora da questão do racismo no Brasil, em seus aspectos históricos, culturais e políticos. Quando ocorre alguma discussão, essa é feita de forma romantizada ou estigmatizada, colocando o negro sempre por meio de uma imagem caricatural de ex-escravo.

Sabemos que em termos de normatização legal, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), alterando a Lei n.º 9394/1996 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de modo a incluir no currículo oficial do ensino brasileiro, público e privado, a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Por conseguinte, podemos considerar que a Lei n.º10.639/2003 (Brasil, 2003), colocou à educação brasileira desafios e oportunidades de mudanças, se tornando um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação brasileira, especialmente na rede pública, e ao

⁴ A Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) foi modificada pela redação dada pela Lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008), que inclui a história e cultura indígena, suas lutas e importância na formação do país.

mesmo tempo se constituiu como um significativo instrumento de ação afirmativa⁵ diretamente relacionada com as reivindicações históricas do Movimento Negro⁶.

Reconhecemos, portanto, o avanço da discussão acerca da temática a partir do ordenamento jurídico da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003). Entretanto, apesar de termos avançado no que concerne à legislação como mencionamos, sabemos que a educação para as relações étnico-raciais ainda não é de fato uma realidade em todas as etapas da educação básica brasileira.

A própria Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) em seu texto acaba por excluir a etapa da Educação Infantil e conseqüentemente seus sujeitos. Tal afirmação encontra respaldo ao identificarmos no referido texto legal, a obrigatoriedade de ensino de conteúdos programáticos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil apenas para os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, não trazendo ou mencionando a mesma obrigatoriedade para os estabelecimentos de educação infantil.

Compreendemos que nenhuma política, inclusive a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), se dá de maneira isolada. Mas sobre essa omissão da lei federal Rosemberg analisa:

uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, o da mudança curricular, foi finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico (p. 33, 2012).

⁵ De acordo com Gomes (2001), as ações afirmativas se constituem como um conjunto de políticas públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que visam combater a discriminação, o racismo e o preconceito e corrigir ou reparar os efeitos provocados por estes em determinados contextos. A esse respeito, Jaccoud e Beghin (2002) ainda acrescentam que as políticas afirmativas têm como objetivo garantir oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social.

⁶ Entende-se como Movimento Negro 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 na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (Gomes, 2017, p. 23).

Em consonância com o normatizado na Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), mas, ampliando as discussões propostas inicialmente, em 17 de junho de 2004, o Parecer CNE/CP n. 3 e Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2004) - Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que foram implementadas pela Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) com o objetivo de garantir que as políticas públicas, vinculadas aos direitos de todos os cidadãos negros brasileiros, transformassem o acesso à educação em uma forma de oportunidade de reparação das injustiças históricas e para subsidiar reflexões e orientar as práticas educativas escolares.

O documento é fundamentado em três princípios, a saber: i) consciência política e histórica de diversidade; ii) o fortalecimento da identidade e dos direitos; iii) a promoção de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, estabelecendo objetivos a serem conquistados, fundamentados principalmente na busca pela equidade de oportunidades e de permanência escolar para todos os estudantes.

Em face do exposto, reconhecemos a importância dos documentos e propostas públicas construídos em âmbito nacional que contemplam a primeira etapa da educação básica, assim, tanto a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), bem como os documentos que se seguiram se constituem enquanto dimensões normativas, e a compreensão de seus significados não se circunscrevem apenas em suas leituras pelos profissionais da educação tão pouco com a inserção de materiais didáticos nas escolas, práticas que comumente estão sendo alçadas como garantia da implementação dos princípios educacionais, com propósito de criar coletivamente uma consciência política acerca da importância e do respeito à diversidade étnico-racial nas escolas.

No entanto, compreendemos que a existência desses dispositivos legais não garante que as políticas de ações antirracistas se efetivem na esfera educacional, pois é ainda necessário enfrentar as práticas pedagógicas que permeiam as instituições de educação formal. À vista disso, mesmo diante desse grande avanço alcançado por força da corporificação que as leis atingem, garantindo na sociedade os direitos e deveres, devemos considerar que tornar esses conteúdos “obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para sua implementação de fato” (Santos, 2005, p. 34).

Portanto, o combate antirracista “ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as” (Gomes; Silva, 2006, p. 24). Portanto é preciso pensar em práticas que permitem pensar a

decolonialidade da infância e da educação infantil a partir de provocações que favoreçam a reinvenção de nosso modo de fazer a educação.

Nesse sentido partimos do pressuposto de que ainda que não sejam as únicas responsáveis por interferir nesse cenário, de alta complexidade, as instituições educacionais têm uma função precípua em direção às transformações de desigualdades sociais. Isto é, as instituições de ensino, em especial e nosso foco, as de educação infantil de forma democrática devem oferecer uma educação gratuita e de qualidade, considerando principalmente sob esse viés a garantia e o respeito à diversidade étnico-racial das crianças que são atendidas, bem como a valorização do patrimônio histórico e cultural da população negra.

Portanto, compreendemos que o papel das instituições educativas no que concerne as questões étnico-raciais, é de estimular a formação de hábitos, valores e sobretudo, comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos diversos grupos que compõem o país. Por consequência, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, “tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 16).

Entretanto, a temática ainda se faz invisibilizada, ausente. A respeito da ausência da temática das relações étnico-raciais na educação infantil, Oliveira (2017) chega a afirmar que

[...] a questão étnico-racial apesar de ainda ser considerada como ausente nas práticas presentes na educação infantil por se tratar de crianças muito pequenas e, por ainda, existir uma dificuldade na consideração do racismo no Brasil, isso acaba se constituindo como um forte fator que impossibilita o questionamento de práticas e de interações estabelecidas entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares (Oliveira, 2017, p. 137).

Corroborando com a constatação apresentada pela autora, sobre a ausência de práticas pedagógicas que abordem a temática no contexto da EI, Rosemberg (2012) afirma que o campo dos estudos que compreende a infância e as relações étnico-raciais é um campo essencialmente novo. Para a autora, ainda que nos últimos anos, as referidas áreas, de modo isolado apresentem um quadro de produção emergente, ligados a questões de ordem político-social, tais como a luta do Movimento Negro, bem como as normatizações legais que garantiram a educação infantil a condição de etapa da educação básica, ao serem cotejadas é possível identificar a redução do número de investigações e conseqüentemente de publicações, evidenciando dessa forma o modo secundarizado do tratamento das questões raciais no que envolvem a infância.

As investigações que foram empreendidas por Rosemberg (2012) nos evidenciam que as pesquisas que se detém a temática apresentam principalmente os processos de exclusão de

crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. As pesquisas relacionadas à educação infantil “são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar” (Rosemberg, 2012, p. 12).

Outro fator que destacamos da abordagem da autora diz respeito a quem são os pesquisadores que se interessam pela temática e os modos como procedem a discussão, pois, segundo a autora “assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos(as) as e envolver como tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo” (Rosemberg, 2012, p. 18). Este é, portanto, outro desafio que emerge para uma educação antirracista, o aumento das pesquisas sobre infância e raça.

Nessa direção, consideramos que pesquisar sobre a temática é e se faz ainda pertinente, uma vez que empreender esforços nesse sentido traria luz à questão, estabeleceria uma atualização para o campo de investigação, sobretudo ao se pensar que, mesmo prestes a completarmos 136 anos de abolição da escravidão no Brasil, ainda é muito difícil ser negro nas realidades encontradas, tão desiguais e excludentes.

Nesta perspectiva, a relevância da presente proposta de pesquisa se sustenta na argumentação de que “o estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 78). Assim, quando cotejadas as relações infância e os estudos das relações étnico-raciais constatamos ainda mais espaços lacunares que não nos deixam dúvidas da necessidade e urgência de trazer a temática à luz, problematizando, em uma perspectiva social da infância novas discussões acerca da educação infantil enquanto etapa educativa.

Outro aspecto relevante que merece ser pontuado diz respeito à contribuição a ser dada pela presente pesquisa, ou seja, compreendemos que uma pesquisa científica tem potencial para indicar novos/outros caminhos a serem trilhados. Nesse sentido, a realização da presente pesquisa possibilitará reflexões no âmbito das discussões acerca da infância e das relações étnico-raciais, impactando diretamente muitas vidas, e sobretudo, vidas negras (vidas negras importam).

Do ponto de vista da relevância acadêmica, compreendemos que ao se assumir uma abordagem teórica torna-se possível com ela contribuir de modo a fazer o conhecimento científico avançar. Sobre esse aspecto destacamos o fato de compreender a temática a partir da voz das próprias crianças, ou seja, entender como as crianças compreendem as relações étnico-raciais a partir daquilo que com elas é trabalhado no contexto educacional. Assim, as crianças

seriam tomadas de fato como sujeitos autores, que na concepção teórica que assumimos, tem muito a nos dizer.

Desse modo, problematizamos, se ou quais alterações se deram nas relações pedagógicas no que se refere ao tratamento das questões étnico-raciais passados 20 anos (2003-2023) da promulgação da Lei n.º10.639/2003 (Brasil, 2003), que buscava estabelecer uma outra relação étnico-racial no interior das instituições educacionais? Que sentidos são estabelecidos pelas crianças que frequentam esse espaço? Como estão sendo constituídas as relações que afetam diretamente o modo como se identificam como parte integrante da população negra? Quais os impactos dessas práticas na construção de identidade/autoimagem da criança negra? Em que medida as ações das crianças têm espaço dentro dos processos sociais?

Essas questões problematizadoras nos impulsionaram e reafirmaram o desejo de se pensar no processo que envolve as relações étnico-raciais no contexto da educação, especificamente na educação infantil e nos incentivaram a empreender um projeto de pesquisa. Desse modo, essas incursões permitiram tecer a seguinte **questão-problema**: O que as crianças da educação infantil (negras e brancas) tem a nos dizer sobre as relações étnico-raciais? O que suas vozes nos revelam? A partir dessa questão de investigação, elencou-se o **objetivo geral**: *analisar as perspectivas, implicações e as relações estabelecidas no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial no contexto da educação infantil, a partir da voz das crianças, presentes nas produções acadêmicas brasileiras desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, no período de 2003 a 2022.*

Como **objetivos específicos**, buscamos: *a) mapear e apreender a partir das pesquisas encontradas como se dão as relações entre as crianças negras e brancas; b) identificar e compreender o significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras;*

O presente texto está organizando em três capítulos. No primeiro capítulo “*Infância (s), sociologia da infância e relações étnico-raciais: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras*” apresentamos a infância como objeto de investigação, tomando para isso os elementos históricos, filosóficos e socioculturais, bem como os estudos atuais a respeito da infância. O recorte teórico inicial se atém na compreensão da constituição do conceito de infância inicialmente construído e determinado por um modelo normatizador, de matriz eurocêntrica, fundamentalmente hegemônico e ideológico⁷.

⁷ Carone e Bento (2012) definem a ideologia de branqueamento como “[...] uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (Carone; Bento, 2002, p. 13).

Na sequência apresentamos a ruptura que se estabeleceu com saberes que histórica e tradicionalmente compreendiam a criança e sua infância e o processo de socialização infantil como decorrentes das experiências partilhadas pelas crianças, em suas relações com seus pares e com os adultos. Por fim, abordamos a compreensão assumida sobre raça, racismo e relações étnico-raciais e apresentamos um breve panorama das pesquisas realizadas no Brasil, a partir da década de 1950, com o objetivo de evidenciar quem são as crianças negras brasileiras e se e de que forma a criança negra tem sido abordada no campo da pesquisa.

Já no segundo capítulo, intitulado, “*Percursos metodológicos: em busca das vozes das crianças*” apresentamos o caminho metodológico desenvolvido durante a pesquisa, nossas intenções acerca do objeto de estudo. Definimos que pela especificidade do que pretendíamos nossa pesquisa se enquadraria metodologicamente em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, de caráter descritivo explicativo. Para essa investigação, optamos pelo Estado do Conhecimento com a temática infância e relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, “*Que vozes são essas? O que as vozes das crianças nos contaram*” apresentamos, a partir dos pressupostos teóricos assumidos, a análise realizada das produções acadêmicas-científicas publicadas na Base de Dados BDTD/IBICT⁸ (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia), que foram recuperadas a partir dos descritores propostos e com o recorte temporal que compreende os anos de 2003 a 2022.

⁸ Pesquisa realizada em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

2 INFÂNCIA(S), SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS PARA O ESTUDO DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS

Neste capítulo apresentamos a infância como objeto de investigação, tomando para isso os elementos históricos, filosóficos e socioculturais, bem como os estudos atuais a respeito da infância. O recorte teórico inicial se atém na compreensão da constituição do conceito de infância inicialmente construído e determinado por um modelo normatizador, de matriz eurocêntrica, fundamentalmente hegemônico e ideológico.

Na sequência apresentamos a rutura que se estabeleceu com saberes que histórica e tradicionalmente compreendiam a criança e sua infância e o processo de socialização infantil como decorrentes das experiências partilhadas pelas crianças, em suas relações com seus pares e com os adultos. Isto é, apresentando-a como categoria social do tipo geracional, universal e permanente, ainda que marcada pela desigualdade social e pela diversidade, por meio da interseção com outras categorias sociais.

Tomamos para isso a ressignificação histórica do conceito de infância pautados nos estudos sociais da infância cotejados com os estudos do campo das relações étnico-raciais como caminhos possíveis para se pensar uma infância não hegemônica, não padronizada e que considere a diferença e a diversidade não normativa. Por fim, encaminhamos um diálogo sobre pesquisas, crianças negras e a diversidade étnico-racial no Brasil, delineando o que podemos compreender por raça e relações étnico-raciais a partir das pesquisas realizadas em território nacional.

2.1 CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O que é infância? É pertinente falar infância ou o correto seria infâncias? O que é ser criança? Como podemos compreender esses conceitos? De que modo a compreensão que hoje temos foi constituída? Que experiências de infância/infâncias possuímos? Como lidamos com a/as infância/infâncias na atualidade?

Ainda que nos possa parecer simples, as respostas a esses questionamentos não são únicas e tão pouco consensuais no que se refere aos indivíduos de pouca idade, inseridos em diferentes sociedades, sobre os quais, as gerações mais velhas partilham de valores, costumes e compreensões distintas.

A história social da infância é uma conquista relativamente recente, haja vista que, a análise que se faz das relações entre sociedade, infância e escola, teve início na historiografia internacional e nacional apenas a partir do século XIX, período em que a criança começa a ser compreendida como sujeito histórico e detentor de direitos. Assim, vamos compreendendo historicamente, que embora a infância tenha se constituído enquanto um problema social desde o século XIX, isso não a tornou um objeto de preocupação e conseqüentemente de investigação científica.

A focalização da criança como objeto de estudo, bem como a interpretação das representações infantis de mundo pelas Ciências Humanas e Sociais é algo relativamente novo, que tem tomado como principal objetivo compreender o complexo e multifacetado processo histórico de construção social da infância, bem como o papel que cumpre as instituições educacionais. Por isso, problematizar o conceito de infância ou/e infâncias para além de um exercício teórico, é também um exercício de caráter social e político, pois à medida que alargamos a compreensão que possuímos, modificamos o modo como lidamos e convivemos com as crianças e ressignificamos as experiências vivenciadas com elas.

Ao tomarmos a temática como objeto de investigação compreendemos a partir de Sarmiento (2015) e Leite (2008), que a pesquisa com/sobre⁹ crianças vem se desenvolvendo há tempos, apresentando inclusive progressos significativos nos últimos anos. No entanto, ainda hoje carece de reflexões e discussões.

Historicamente nos fica evidente que as crianças sempre estiveram presentes na sociedade, no entanto, isso não significa dizer que eram visibilizadas como um ser social, isto é, existiam, mas não eram consideradas como sujeitos particulares e com características próprias. Assim, a infância, como representada hoje ficou por muitos séculos de nossa história em um plano apartado, inferiorizado, tratada de forma velada e invisível.

As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à concepção de uma categoria social particular, com direitos próprios e especificidades. A esse respeito, Corazza também aponta que:

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média-, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil” [...]

⁹ De acordo com Maria Isabel Leite no texto “*Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro*”, “o simples fato de pesquisarmos com crianças não faz com que estejam, em nossas pesquisas, presentes como *sujeitos*. [...] para que deixem de ser simplesmente objetos de investigação, é necessário compreendê-las como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mudos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos[...]” (Leite, 2008, p. 122).

Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos - a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...] (Corazza, 2002, p. 81).

No estudo da história da infância é possível identificar a existência de algumas teses históricas que a defendam como uma invenção recente, ou seja, fazem a defesa de que até o século XVIII inexistia qualquer tipo de “consciência” da infância como uma das idades da vida ou que considerasse a existência de características que lhe são próprias. Portanto, a argumentação que sustenta tais teses se fundamenta na não percepção das diferenças entre crianças e adultos, isto é, nas evidências históricas de que o tratamento destinado às crianças seria o mesmo destinado aos adultos, ou seja, eram consideradas adultos em miniatura.

As mudanças historiográficas sobre o conceito de criança, começaram no século XX, mais precisamente na década de 1970. Nesse sentido, a construção/reconstrução do conceito de infância ao longo da história é assinaladamente marcada por duas publicações, a primeira, a publicação da obra de Philippe Ariès que se intitula “*História Social da infância e da família*”, publicada pelo autor na década de 1960, na França; e a segunda de autoria de DeMause, “*A evolução da infância*” publicada nos Estados Unidos em 1962.

O destaque que se faz também a essas obras se deve ao fato de que até este período poucos historiadores haviam se debruçado sobre a temática de modo a torná-la um objeto de pesquisa. Em ambas as publicações, anteriormente mencionadas, seus autores destacam o caráter simultâneo no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna, bem como pontuam sobre o aparecimento de instituições protetoras, cuja função era cuidar e formar a geração mais jovem.

Todavia, os estudos de Philippe Ariès, historiador francês, somente se tornam conhecidos no Brasil na década de 1970. A tese central¹⁰ que é defendida em sua obra está fundamentada na ausência do sentimento da infância¹¹ até o fim da Idade Média. De acordo com o autor, a ausência de uma história da infância, bem como seu registro historiográfico são indícios reveladores da forma como a sociedade durante muito tempo pensou a infância, isto é, essa forma ou ausência de registro são de fato reveladoras da incapacidade, por parte dos adultos, em ver, reconhecer e compreender a criança em sua natureza e perspectiva histórica.

¹⁰ Tal proposição é amplamente questionada por estudiosos, inclusive franceses. Eles chegam a afirmar que “os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...] (Kuhlmann; Fernandes, 2018, p. 16).

¹¹ Para Ariès (1981), esta conceituação diz respeito a uma consciência da particularidade infantil.

Como um dos pioneiros nesta discussão, Phillipe Ariès sinalizou em sua obra a importância de compreender a criança a partir das suas necessidades inerentes à idade, como um período distinto da vida, algo que até então, nenhum pesquisador havia feito. Durante a Idade Média, crianças e adultos eram tratados como iguais socialmente, isto é, não existiam ações e tarefas que eram peculiares a uma idade da vida. Para o autor, a vida era compreendida de forma homogênea, isto é, não havia diferenciação entre os períodos da vida e aqueles que porventura viessem a existir não eram demarcados por alguma linearidade.

De acordo com Sarmiento e Tomás (2020) é importante destacar que, embora a análise histórica e iconográfica desenvolvida por Ariès ser objeto de crítica, as suas contribuições para a compreensão acerca dos processos de formação ideológica e filosófica da infância moderna constituem-se em um contributo inquestionável, sobretudo, por permitir que “na arqueologia das imagens sociais que ainda hoje estruturam representações sobre o que é uma criança, o que lhe é permitido e o que é interdito, o que se espera que faça e o que se lhe recusa, bem como dos modos como os adultos podem e devem comportar-se com as crianças” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 18).

Nessa direção, o mais relevante dos seus contributos é considerar o processo social, guiado pelos grupos sociais dominantes e diretamente agenciado pelas instituições sociais, ou seja, a família e a escola, de construção normativa da infância. Entretanto, cabe destacar a existência de uma distinção entre as gerações e essa diferenciação é o que constitui cada uma delas. Isto é, as gerações “são socialmente construídas, a partir da criação de normas sociais que estabelecem as respectivas relações e que garantem o que é aceitável, admissível e adequado, ou, inversamente, o que é ilegítimo, interdito ou considerado impróprio” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 18).

Essas concepções têm orientado uma postura autoritária e paternalista que refletem em uma visão romantizada e distorcida sobre a infância, que por vezes tem sido assumida como respostas as perguntas que abriram a nossa discussão inicial, isto é “o que é criança?”, “o que é infância?” O que evidenciamos e denunciemos aqui é que esse conjunto de ideias constituídas funcionam de modo subliminar na construção de conhecimentos e saberes disciplinares que foram se constituindo ao longo do tempo sobre a criança e tem orientado práticas relacionadas a elas. Desse modo,

[...] se a criança é o outro do adulto e se se encontra em trânsito para a condição adulta, então constituir a criança como objeto de conhecimento científico significa estudar os processos e as fases através das quais ela se “desenvolve” até atingir a maioridade plena ou ela é “socializada” para se constituir como cidadã plena. Esse é o projeto da psicologia do desenvolvimento e da sociologia funcionalista ou da reprodução, que se

instituíram como as principais bases científicas modernas sobre a infância. Deste modo, as concepções da infância modernas configuraram-se como uma episteme sobre a qual se alicerçou o conhecimento pericial dominante (Sarmento; Tomás, 2020, p. 19).

Em outras palavras, o que evidenciamos é que no decurso da história da humanidade, a infância surgiria, isto é, se constituiria então a partir de um conjunto de mudanças mobilizadas pelas transformações de ordem econômicas, políticas e religiosas, até a reorganização do espaço urbano, com o surgimento de instituições, de uma nova configuração de família, bem como a emergência dos saberes da ciência, que a tornariam um conceito científico e com padrões comuns de se conceber todas as crianças, independentes de seus espaços e tempos.

Destarte, toda essa produção da modernidade que nos é apresentada tomando como elementos a expansão de caráter científico, geográfico e histórico, que alude e ao mesmo tempo limita às suas dimensões físicas e econômicas e conseqüentemente, conforme aponta Quijano (2005) e Mignolo (2004; 2005) exclui e ignora diversos aspectos que envolveram o projeto colonial que foi levado a cabo a partir do século XVI.

O decurso histórico, que marca as compreensões que foram e ainda são assumidas para a infância e conseqüentemente para as crianças e tem orientado práticas institucionais, se insere em um contexto no qual se construiu uma compreensão específica de mundo. A esse respeito, Lopes e Oliveira (2015) afirmam ter sido “a invenção de um mundo (e não do mundo)”. Para os autores a “invenção de um mundo” se refere às estratégias que foram criadas para a disseminação de ideias específicas que se inserem em um contexto de invenção da Europa e de todo o pensamento colonial, que extrapolam as “dimensões dos territórios que foram conquistados, dos povos e etnias dizimadas e das culturas desestruturadas”, em detrimento de um modelo econômico como único caminho possível (Lopes; Oliveira, 2015, p. 229).

Mignolo (2004, p. 668) afirma que esse modelo de expansão abarcou outros aspectos importantes de serem destacados, tais como “[...] o saber e do ser” como da produção de uma ciência e uma forma de olhar o humano que não se desvincula da colonialidade¹², nas palavras do autor:

[...] a cumplicidade entre a modernidade e o conhecimento, autodefinida como um

¹² De acordo com Quijano, colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual: “O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (Quijano, 2007, p. 93)

ponto de chegada planetário, foi ao mesmo tempo colonialidade enquanto negação epistêmica planetária.(...) O que está em jogo aqui, portanto, não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial, a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até a pouco silenciada, da opressão epistêmica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade (Mignolo, 2004, p. 668).

Dessa maneira, é possível compreender que a modernidade construiu a imagem do “homem/humanidade” a partir de um único padrão, a saber, o modelo europeu ocidental e conseqüentemente construiu uma imagem de infância amparada nesse ideal, com características e ideais que historicamente foram colocados como legítimos, sendo posteriormente levados a padrões hegemônicos que se universalizaram em um modelo de ser criança em desfavor de muitas outras formas de ser. Assim, “a construção social da infância moderna foi estabelecida a partir do princípio da negação e/ou exclusão. Expressa de início já no termo que a define (*in-fans*: aquele que não fala)” (Marchi, 2009, p. 233).

De acordo com Marchi e Sarmiento (2017) a assumpção das bases fundamentalmente de caráter ideológico, cultural e legal, neste último aspecto, se referindo às legislações, aliadas a um conjunto de interdições, prescrições, bem como a sua institucionalização, constituem um conjunto que integram a chamada normatividade da infância. Nas palavras dos autores:

Por normatividade, entendemos, portanto, o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) e regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 953).

Ainda sob a perspectiva dos autores, ao longo do tempo, a construção normativa da infância foi se desenvolvendo, ganhando espaço, força e solidez. Assim, nos compete destacar que o século XX se configurou como um período preponderantemente marcado por definições sistemáticas construídas a partir de documentos legais, que passaram a regular a vida das crianças, bem como padronizar o modo como o Estado, as famílias e as crianças se relacionam.

A institucionalização/normatização da infância na modernidade deu-se por meio da conjugação de vários fatores. Entre estes, aponta-se a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente a institucionalização e a expansão da escola pública e do ensino obrigatório. Nesse movimento, podemos encontrar a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno” como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento. Assim, dentro de um universo estruturado para a aprendizagem, as expectativas sociais cristalizam-se em torno de uma criança “talhada” de acordo com a normatividade das teorias que lhe cabem. A escola, portanto, como o dispositivo criado para encerrar a infância tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo, quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia e a psicologia educacional

elaboraram para construí-la. A família, igualmente, reconstituiu-se em torno do “desenvolvimento da criança” para o qual convergem os estímulos e a prestação de cuidados de proteção e educação. A criança se torna o centro das atenções e das relações afetivas assim como a destinatária tanto dos projetos de ascensão social por parte das classes populares, quanto do amor narcísico e de realização dos pais ou mesmo de realização individual. Nesse domínio, o “ideal doméstico” burguês ou o chamado “familialismo” passa a significar, junto da base material e simbólica da “casa da família”, o local “natural” de circunscrição da criança moderna (Marchi, 2009, p. 233).

Foram assim constituídas as primeiras legislações e dispositivos legais que tratam sobre as crianças, que vão desde os “direitos de menores” até a regulação de uma proteção social do que se configuraria como “infância desvalida” entre outros ordenamentos jurídicos que ao longo do tempo, dão forma jurídica à normatividade da infância. A globalização desses documentos legais que normatizam a infância, dentre eles a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), realizada em 1989, constituíram-se como os instrumentos mais ratificados em escala mundial.

A respeito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, Marchi e Sarmiento (2017) pontuam que a CDC se configurou como um “ponto de viragem” em relação às perspectivas anteriores, isto é, ausência de direitos da criança. Um documento resultante de muita pressão social, produto de intensas e prolongadas negociações, que se origina da complexidade que emerge das diferenças culturais, sociais e religiosas de cada nação e que na condição de documento universal obrigou os Estados signatários a aplicarem os seus princípios em suas respectivas leis. Princípios esses fundamentados em uma nova compreensão sobre os direitos das crianças.

De acordo com Fernandes (2009)

[...] havia também a noção de que os significados encerrados no indivíduo-criança eram cada vez mais complexos e que era necessário acrescentar novas dimensões e direitos mais compatíveis com as realidades sociais emergentes. Nessas novas dimensões, encontravam-se, por exemplo, aspectos relacionados com o direito da criança à tomada de decisão e a ter uma voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito e, ainda, o reconhecimento, que não estava feito nas duas anteriores cartas, de que os direitos da criança nem sempre coincidem com os dos seus pais (Fernandes, 2009, p. 32).

O documento foi bem recebido pelos aspectos positivos que atribuíam à infância, sobretudo, porque, conforme afirmam Marchi e Sarmiento (2017) as crianças e jovens passaram a serem vistos como atores sociais e seres humanos detentores de direitos próprios. No entanto, Sarmiento (2015, p. 42) ao discutir sobre uma agenda crítica para os estudos da criança afirma que uma perspectiva crítica “não pode deixar de reconhecer o seu potencial, tanto quanto suas limitações”.

Sobre o que afirma anteriormente, o autor está fazendo referência às críticas que o documento sofreu, que em síntese poderiam ser elencadas em três eixos, a saber: i) o descompasso entre a ideia de infância universal que cria controvérsias com os contextos locais; ii) a previsão no documento da participação das crianças e o fato de que o próprio documento não ter sido construído sobre essa perspectiva; iii) a incorporação de ideias específicas sobre infância e criança, tais como a definição por idade e o “foco exclusivo na percepção delas como indivíduos, olvidando a questão das responsabilidades, interdependências e reciprocidades que envolvem os relacionamentos intergeracionais” (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 955). Sarmiento ainda destaca:

Apesar da Convenção ser ela própria insatisfatória em vários aspectos (designadamente no que respeita aos direitos ambientais, à proteção face à indústria e ao poder económico das patentes de medicamentos e de jogos, à relativa pouca precisão dos direitos participativos) e apesar, mesmo, de ela não ser imune à influência da norma ocidental de criança, ela constitui um marco que potencia um horizonte de referência para a causa da emancipação das crianças, no quadro mais geral da emancipação social (Sarmiento, 2015, p.42).

De acordo com os autores Marchi e Sarmiento a normatização influi no modo dominante da “administração simbólica” da infância (Sarmiento, 2004; Marchi; Sarmiento, 2017). Para Sarmiento (2004) a referida “administração simbólica” constituiu-se a partir do conjunto de orientações normativas, jurídicas e não jurídicas, explícitas e implícitas, que estruturam e ao mesmo tempo organizam os procedimentos considerados adequados para o exercício dos poderes educativos dos adultos perante as crianças, que por vezes converge e outras diverge com elementos culturais dos povos ao redor do mundo. Isto é, na forma como os adultos compreendem e se relacionam com as crianças e como as instituições incluem e ao mesmo tempo se ocupam delas.

Nesse contexto, ao atribuir abusivamente realidade absoluta a uma coisa relativa, isto é, hipostasiar a condição social da infância contemporânea,

[...] a CDC e as formas dominantes de administração simbólica da infância globalizam uma concepção sobre ela que radica na idealização de determinado meio social e, portanto, de uma ideia não universalizável empiricamente, embora simbolicamente ela alcance alto grau de aceitação ou consenso (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 957).

Sob essa ótica, cabe sublinhar novamente que, os ordenamentos jurídicos marcam uma perspectiva normativa, com caráter regulador sob a vida das crianças e as responsabilidades dos adultos para com elas, isto é, a produção jurídica revela, ainda que de forma implícita, concepções de difusão social, alargando o distanciamento entre o normatizado e o real vivido

por muitas crianças ao passo que difundem um determinado modelo de infância. Assim o sendo, os direitos estão normatizados, mas não garantidos a todos, apenas a uma parcela.

A esse respeito Sarmento e Marchi (2008, p. 11) ao discutirem a radicalização da infância na modernidade, afirmam que “a modernidade capitalista é, ao mesmo tempo, a responsável pela junção e pela cisão dessas categorias. Isto é, ao mesmo tempo em que constrói a ideia de infância como ontologicamente ligada à criança, opera para sua separação no plano empírico”.

É preciso, neste ponto, considerar que ao assumir uma concepção ocidental normatizadora de infância, que em sua essência ontologiza a condição social geracional da infância, isto é, que define o que é uma criança, cria-se um polo de exclusão, que tende a separar, segregar as crianças que não se enquadram nas respectivas bases, crianças essas que se caracterizam sob essa perspectiva como um desvio à norma hegemônica, construída e sustentada na perspectiva das crianças de classes médias e superiores dos países de capitalismo avançado, que geograficamente constituem o Norte Global.

Dito de outro modo, ao se eleger um determinado tipo de infância como padrão, como norma, isso não somente desclassifica todos os outros tipos no plano do que é considerado ideal, mas também, de modo ainda mais grave, exclui, no plano empírico, isto é, da realidade social cotidiana, determinadas crianças dos direitos que lhes estão internacionalmente assegurados. Isto é, condições dignas de vida, com alimentação, saúde, educação, acesso à cultura e ao lazer e com participação plena na vida social, como por exemplo aponta Marchi e Sarmento (2017) ao discutir sobre os meninos de rua e pensarmos no direito à moradia; ou ao que apresenta Rosenberg (2012) ao problematizar a necessidade de uma política educacional comprometida com a igualdade racial entre tantas outras investigações. Portanto,

[...] certas crianças seriam, assim, “crianças” apenas no plano jurídico. Desse modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes podem levar a excluir certas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como “não crianças” [...] (Marchi; Sarmento, 2017, p. 957).

A idealização normativa conforme apontado, exclui e ao mesmo tempo categoriza esse grupo de excluídos, que se, não são crianças, conforme os padrões e definições assumidas, passam então a condição de “não crianças¹³” que vão construir a existência de “crianças sem

¹³ Quando nos referimos à “não-criança” é, obviamente, apenas no plano teórico que o fazemos. Assim, a “não-criança” é um constructo teórico e não um referente empírico. Naturalmente, as crianças existem independentemente de que as consideremos ou não como tais, elas ali estão como atores sociais e indivíduos

infância”. Isto é, crianças que tem desconsideradas as suas condições infantis, tematizadas conforme aponta Marchi e Sarmiento (2017) como patologia social e para Bauman (2005) como parte do “lixo humano”, refugos do processo de globalização, concepções essas resultantes das conquistas imperialistas e da colonização.

Entretanto, bastante distante da normatização imposta e da pretensa ideia assumida por alguns como verdadeira, acerca de uma infância única, compreendemos a existência de uma multiplicidade de experiências e vivências de crianças nos espaços e tempos que coloca sob evidência e questionamento a condição hegemônica dessa compreensão propalada. A esse respeito, Lopes e Vasconcellos (2005, p. 37), afirma que “a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só existe quando necessária, o que coloca a infância em uma constante condição de território”. Assim,

[...] é nessa perspectiva que podemos falar em território de infância, pois a construção da noção de infância em cada sociedade envolve sempre um conjunto de negociações, de embates, de aproximações e rupturas que implica a ação das crianças, dos adultos, das instituições, dos diversos agentes sociais presentes em um grupo, que fazem da infância seu espaço de atuação e representação (Lopes; Vasconcelos, 2005, p. 39).

Nesse contexto, inicia-se uma reviravolta nas tradições sociológicas. A sociologia do consenso passa a ser pressionada diante das transformações sociais, recuando perante as preposições teóricas de abordagens interpretativas do pensamento social. Assim, a pretensa ideia de universalidade, normatividade, explicitada no pensamento europeu é tensionada pela existência de abundantes e diversas infâncias que se presentificam, embatem, aproximam e divergem a partir de variações de localidade para localidade, constituindo-se em uma diversidade de marcas sociais.

Evidenciamos, portanto, uma contradição entre a idealizada concepção universal da infância, com crianças protegidas pelos seus direitos e a realidade, em um plano global, de crianças em condições subalternas, ou seja, vítimas da desigualdade social, cultural, geográfica, de gênero e étnico-racial, que devem ser compreendidas de forma interseccionalizadas, com

com características que as distinguem dos adultos. Este constructo teórico designa, pois, as crianças que têm desconsiderada sua condição infantil, por não terem à sua disposição ou alcance os meios mínimos de se constituírem como “crianças”, no sentido moderno do termo. Trata-se aqui de indicadores sociais como saúde, habitação, educação, inserção social e cultural, que encontramos contemporaneamente associadas aos direitos da infância em sua concepção universal. Assim, embora a categoria “não-criança” possa ser estendida a outros tipos de crianças que não tenham reconhecida por parte da sociedade a sua condição infantil, aqui nos referimos somente às crianças que não desfrutam da infância por conta de uma situação socioeconômica miserável e, mais especificamente, por escaparem às instituições que, a partir da modernidade estão encarregadas da sua socialização: a escola, a família (e, na falta destas, o Estado) (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 9).

vistas à construção de uma infância em diálogo com a diferença. Isto é, construindo uma nova experiência de infância, uma experiência fundamentada em um caráter crítico.

Pensar a infância numa perspectiva crítica implica a desconstrução da concepção normativa da infância, ou seja, pensar em infâncias, de forma plural enseja na potencialização e focalização dos fatores sociais que, de modo simultâneo, contribuem para a justificação da universalidade dos direitos da criança e para a análise da desigualdade da sua aplicação.

Em outras palavras, compreendemos que novas exigências se fizeram e ainda se fazem presentes e necessárias, no sentido de compreender as crianças como sujeitos de direitos, como atores sociais, de entender a infância como uma categoria social, caracterizada, sobretudo pela diversidade, nos reivindicando mobilizar novas áreas de conhecimento que estabeleçam convergência para a área da intervenção social com crianças.

Nesse ínterim, caminhamos para a imersão em uma nova área científica – a Sociologia da Infância (SI) - que se destaca com contributos epistemológicos relevantes, propondo, no que concerne os estudos sobre a infância, um corte epistemológico com a sociologia tradicional.

Desse modo, retomamos nossos questionamentos iniciais neste texto e assumimos a sociologia da infância como aporte teórico para responder que devemos pensar em infâncias, em sua pluralidade. Nesse sentido, Sarmiento (2005) propõe o termo infâncias no plural para representar uma pluralização dos modos de ser criança, considerando as infâncias “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social” (Sarmiento, 2005, p. 363).

Portanto, a SI tem, como objeto de investigação, as infâncias vistas como construções sociais que se transformam com o tempo e com os diferentes espaços; a partir desse entendimento, é possível afirmar que há distintas infâncias (Cunha; Santos, 2014). Assim, é possível afirmar que, a criança de hoje, de nossa cultura, não é um paradigma de toda infância ou infâncias, entendidas aqui como maneiras diferenciadas de se ver e tratar esses seres de pouca idade.

Tal compreensão encontra justificativa quando consideramos como relevantes os distintos contextos de nascimento, as variadas práticas de cuidados e atenção – que mudam de um lugar a outro –, a diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas, também, localmente – e as diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança (Rodrigues, 2014).

Logo, reafirmamos que a concepção e o sentimento de infância não são naturais e tampouco universais na sociedade, mas uma construção histórica que expressa elementos do

contexto socioeconômico, político e cultural em que se constitui e se transformam nas diferentes relações entre adultos e crianças (Barbosa; Alves; Martins, 2007).

Com essas compreensões abriu-se um fosso discursivo na dicotomia da infância em seu caráter natural e universal, entendida como fato biológico em contraponto com uma infância concebida a partir da construção social como fato cultural. Nessa questão reside o impasse paradigmático central no qual se constituiu como premissa básica à Sociologia da Infância, sobre a qual nos deteremos a partir desse ponto.

A Sociologia da Infância enquanto campo de conhecimento teve sua origem na Europa, entre as décadas de 1980 e 1990¹⁴, o que nos permite afirmar que se constitui enquanto campo recente nos estudos da infância e da criança. Historicamente, surge em um contexto marcado por uma série de mudanças na sociedade contemporânea, dentre as quais podemos destacar: as transformações na vida familiar, nas relações de consumo, atreladas às alterações na participação no mercado de trabalho e conseqüentemente também nas relações de emprego e de economia global.

De acordo com Marchi (2009; 2010), Sirota (2001; 2007), Prout (2010) até o fim do século XX, a infância não tinha um espaço próprio de estudo, e o que existia estava relacionado às tradicionais teorias de socialização existentes, como por exemplo, a Sociologia da Família e a Sociologia da Educação, que refletiam um longo momento histórico no qual as crianças foram não só ignoradas, como também marginalizadas.

Os estudos de Regine Sirota, na França, e os estudos de Cleopatre Montandon, na Inglaterra podem ser considerados marcos iniciais dessa perspectiva teórica em caráter internacional. Em território nacional, podemos afirmar que a abordagem tem se fortalecido desde o início dos anos 2000, ainda que trabalhos produzidos desde o início do século passado pelo autor Florestan Fernandes (1978) possam ser indicados como pioneiros no campo.

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010) e Marchi (2010) a SI se inscreve no que ficou historicamente marcado como a “crise dos paradigmas” ocorrida no âmbito das Ciências Sociais, dentre elas a própria Sociologia da Educação nos anos 1990. Assim, a SI surge como mecanismo de inflexão das concepções de socialização que até então estavam sustentadas nos

¹⁴ De acordo com Silva, Raitz e Ferreira (2009) e Prout (2010) não há consenso sobre o nascimento da Sociologia da Infância. Marcel Mauss possui um texto sobre a Sociologia da Infância que permaneceu sem publicação por décadas, mas havia sido escrito na década de 1930. Florestan Fernandes, no Brasil, realizou suas primeiras pesquisas sociológicas sobre as crianças e o folclore infantil na década de 1940. Na Europa, a Sociologia da Infância ganhou força a partir dos anos 1980, mas as publicações da época também fazem referência a pesquisas anteriores. De todo modo, é possível que o desenvolvimento da Sociologia da Infância na década de 1980 e 1990, no contexto europeu, esteja associado à ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das crianças em 1989, que legitima a participação como direito das crianças.

princípios deterministas de Émile Durkheim, que se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional.

Os aportes teóricos durkheimianos durante muito tempo foram hegemônicos no que diz respeito aos estudos sobre as crianças. Para Durkheim “a socialização é um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social” (Belloni, 2007, p. 61).

De acordo com Durkheim, o objetivo da socialização é a manutenção do consenso, “entendido como uma comunidade de ideias, crenças religiosas, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas, normas e regras aceitas por todos os membros da sociedade” (Belloni, 2007, p. 64), que possibilita a vida social. Nas palavras do próprio Durkheim (1978, p. 41), “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social”.

Abramowicz e Oliveira apontam que a Sociologia da Educação “permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, “muda”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 40).

De acordo com Sarmiento (2008) as crianças eram entendidas como receptoras e reprodutoras da cultura, ou seja, seres passivos no processo de socialização. Portanto, nessa perspectiva não se fazia necessário conhecer as crianças, e sim com quem conviviam, sendo consideradas apêndices da família, da escola, e de outras instituições formadoras. Visão essa que é refutada pela Sociologia da Infância, ou seja, não existe uma infância e uma criança universal.

Nesse contexto, podemos reafirmar que a concepção de criança e infância não é algo novo, entretanto, o olhar que a contemporaneidade atribuiu a ela é relativamente recente. “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (Sarmiento, 2004, p. 7). A infância não é uma mera passagem de tempo para a vida adulta.

As produções iniciais do campo da SI visaram desconstruir a concepção predominante acerca da infância, isto é, propor uma outra forma de compreensão da infância, que não a amparada na compreensão de socialização de fundamentação durkheimiana. Para Sarmiento (2008, p. 17) “[...], o sentido da sociologia da infância reside, em última instância, em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância”. O pesquisador também afirma que

[...] na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, *a totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (Sarmiento, 2008 p. 18).

Nessa mesma direção, outro importante teórico da SI, Jeens Qvortrup, formulou em 1992, nove teses sobre a infância que nos ajudam a compreender como a Sociologia da Infância define e compreende a infância e a criança,

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade (...).

Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva, mas uma categoria social permanente (...).

Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural (...).

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho (...).

Tese 5: As crianças são elas próprias co-construtoras da infância e da sociedade (...).

Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macrosociais que a adultez (forças econômicas e institucionais), ainda de que uma forma particular (...).

Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência (...).

Tese 8: A ideologia familialista, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças (...).

Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas (Qvortrup, 2011, p. 223-232).

Assim, de acordo com Sarmiento (2008, p. 7) ao assumir a criança como uma “[...] categoria social do tipo geracional socialmente construída” bem como “[...] relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural” a SI vai possibilitar, a partir de suas correntes e confluências, a visibilidade das crianças, destacando suas potencialidades.

Os Estudos Sociais da Infância, dos quais a Sociologia da Infância faz parte, ainda que em uma perspectiva crítica, tomam como ponto de partida, a consideração das crianças como atores sociais conforme aponta Sarmiento “[...] sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatárias passivas de socialização adulta [...]” (Sarmiento, 2008, p. 20). Assim, a SI permitiu se pensar na criança enquanto sujeito e ator social, isto é, se tornou possível pensar em seu processo de socialização compreendendo a criança como construtora de sua própria infância, de forma plena, ou seja, a criança nesta perspectiva não é vista como objeto/ser passivo.

De acordo com Marchi (2010, p. 183) dentre as principais marcas da Sociologia da Infância, podemos identificar “o princípio da construção social da infância, o da criança-ator e a reivindicação da autonomia conceitual da infância (ou a cidadania epistemológica da criança)” como pontos centrais. Nessa perspectiva, os aspectos conceituais que foram trazidos deste campo apontam para a concepção de criança como agente social, produtora de cultura e a infância como categoria na estrutura social, “contrapondo-se a percepção de criança como ser passivo do processo de socialização e receptor de conhecimento e cultura, por muito tempo explorada” (Qvortrup, 2011, p. 635).

Assim, a compreensão da criança como um ator social foi ainda desenvolvida a partir da defesa de que a criança é detentora de “protagonismo”, ideia muitas vezes associada à noção de que a criança produz cultura de pares¹⁵/culturas infantis. A esse respeito, Giddens pontua que

[...] o conceito de cultura, tal como o de sociedade, é uma das noções mais amplamente usadas em Sociologia. A cultura consiste nos valores de um dado grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que criam. [...] A cultura refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos dessa sociedade. Inclui a forma como se vestem, os costumes de casamento e de vida familiar, as formas de trabalho, as cerimônias religiosas e as ocupações dos tempos livres. Abrange também os bens que criam e que se tornam portadores de sentido para eles – arcos e flechas, arados, fábricas e máquinas, computadores, livros, habitações (Giddens, 2004, p. 46-47).

Para Sarmiento (2002, p. 3) as culturas infantis se definem pela “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação”. De acordo com Corsaro (1994; 2002; 2011) as culturas de pares infantis são definidas como “um arranjo estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os pares” (Corsaro, 1994, p.115).

Corsaro ainda destaca que as “características importantes das culturas de pares surgem e se desenvolvem como resultado das tentativas das crianças de atribuir algum sentido, e até certo ponto resistir, ao mundo adulto” (Corsaro, 1994, p. 122). Na perspectiva apresentada pelos autores, é a partir da interpretação dos sistemas culturais construídos pelos adultos, que as

¹⁵ Convém destacar que, no contexto da língua inglesa, a expressão “peer” é utilizada para remeter ao grupo de amigos. Tal conceito, que vem sendo traduzido como „pares“, poderia ser igualmente traduzido como “turma” ou “trocinha” (nos termos utilizados por Florestan Fernandes) e não se restringe a um grupo de crianças da mesma idade, do mesmo sexo, raça ou de um mesmo contexto, mas refere-se a um grupo de crianças que se identifica como pertencendo à mesma turma ou grupo de amigos, independente das características desse grupo e do contexto em que se constitui. Todavia, em pesquisas realizadas em contexto escolar, a noção de pares, muitas vezes acaba coincidindo com a noção de turma ou série.

crianças produzem elementos para a interação com outras crianças, ao mesmo tempo em que os aspectos da cultura de pares afetam a maneira como interagem com os adultos.

Em outras palavras podemos compreender que ao se apropriar dos aspectos produzidos, as crianças, a partir da interação coletiva, isto é, da atividade comum, na qual partilham, negociam, interagem reinventam, criam aspectos da cultura, inter-relacionando os mundos sociais/culturais infantis e adultos. Assim é possível considerar que as crianças não só reproduzem aspectos da cultura, mas também os recriam, produzindo suas próprias culturas infantis. Como exemplificação de tal afirmação poderíamos tomar as crianças brasileiras, inseridas em diversos contextos estruturais, subjetivos e materiais.

Nessa direção, encontramos nos aportes teóricos dos estudos da SI a possibilidade de compreensão da realidade apresentada a partir dos próprios sujeitos, ou seja, as crianças. Assim, as leituras realizadas de Corsaro (2011, 2005) e Sarmento (2011, 2008, 2005, 2002) nos demonstraram que nas duas últimas décadas, o estudo das crianças ultrapassou os tradicionais limites da investigação pré-sociológica, de caráter exclusivamente dos campos do conhecimento médico, filosófico, da psicologia do desenvolvimento ou até mesmo da pedagogia.

Segundo os autores isso se deve ao fato de que as publicações sociológicas deixaram de lado as pesquisas sobre socialização, na abordagem da sociologia durkheimiana, que centravam no trabalho dos adultos, voltando-se para uma perspectiva centrada na infância. Nessa perspectiva, Marchi (2009) argumenta que:

[...] o processo de socialização passa a ser entendido como um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização (Marchi, 2009, p. 239).

Desse modo, a discussão acerca do protagonismo da criança vai ser aplicada ao processo de socialização, promovendo uma mudança paradigmática. Segundo Marchi (2009, p. 240), as concepções de criança protagonista que a considera como ator social “possibilita uma quebra com paradigmas clássicos nos quais a criança era tratada como objeto passivo na socialização, passando à condição de sujeito de sua própria socialização”. Em linhas gerais, essa perspectiva, supera a concepção de socialização, caracterizada por processos adultocêntricos sobre as crianças, “codificado na sociologia como a ideia de socialização – devir social: as crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social” (Prout, 2010, p. 736).

É possível assim identificar, sobretudo, nas duas últimas décadas que as pesquisas com crianças pequenas têm aumentado consideravelmente, procurando construir conhecimentos

acerca dessa faixa etária. Também cabe acrescentar que a discussão sobre as crianças e a infância ganharam evidência em agendas e discussões políticas, com a criação de convenções e estatutos que estabelecem direitos para esse grupo da população.

No Brasil, os estudos sobre a criança e a infância despontam inseridos em um contexto de embates e desconstrução de valores e visões hegemônicas estabelecidas. Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2010) corroboram com essa perspectiva ao afirmar que

[...] será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 1990, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 41).

De acordo com as autoras, até esse momento histórico, a sociologia, como campo do saber, não havia ainda dado atenção específica às crianças, uma vez que os estudos sempre consideravam a infância como um fenômeno intrinsecamente relacionado às instituições, tais como: a escola, a família. Os estudos da SI vão, portanto, problematizar e buscar a superação da concepção da criança como um ser incapaz, incompleto e que precisa ser controlado para atender as demandas do mundo adulto, “adultocentrismo”¹⁶.

Os estudos da SI se posicionaram em busca da contraposição a essas concepções vigentes, visando ampliar a concepção de criança e infância, sobretudo, trazendo a compreensão da criança como aquele ser que constrói e reconstrói a sua realidade, que age e estabelece interferências no mundo, isto é, possui características próprias e singulares que as diferem do adulto e de seu pensamento, mas nem por isso devem ser considerados como menos elaborados.

No Brasil, a SI tem se apresentado como possibilidade de investigação das crianças inseridas em contextos escolares e também fora deles, tem possibilitado reflexões, alargado compreensões acerca do conceito de crianças, ou ainda de seres em processo de desenvolvimento. Assim, é fundamental que se compreenda que a infância é

[...] atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico, seja no plano sincrônico. No plano diacrônico, essas diferenças e contradições ocorrem a

¹⁶ Rosemberg (1976), ao discutir a questão do adulto centrismo, aponta que essa compreensão, herança do período Colonial, classifica a criança por fases, anulando sempre o seu ser hoje, pois passa a considerá-la como um devir-a-ser.

propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos. No plano sincrónico, essas [...] diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrosociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” as formas sociais (Sarmiento, 2008, p. 8).

A esse respeito, Sarmiento ressalta que, “ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a SI insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social” (Sarmiento, 2008, p. 19). Portanto, conforme as propostas deste autor, tornar a infância objeto de estudo, demanda conceber a totalidade da realidade social em indagação.

Frente a esses pressupostos a SI no Brasil tem aberto caminho para que a infância deixe de ser abordada como categoria única/homogênea. Por isso, temos insistido em falar em infâncias ao invés de infância, para que a compreensão plural possa ser entendida. No entanto, contra essa pluralidade que é constituída por meio de enquadramentos de caráter psicológico, cultural, social, de gênero e racial ainda persistem uma concepção de infância gerando um ideal de universalização, de homogeneização.

Assim, o reconhecimento da infância como categoria na estrutura social rompe com essa concepção homogênea e permite considerar as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche, ao mesmo tempo que promove uma mudança paradigmática na compreensão da criança enquanto ator social em um contexto de socialização que não é mais uma socialização vertical, mas sim horizontal entre as próprias crianças e entre adultos e crianças. Nas palavras de Nascimento (2011),

[...] a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao sexo masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (Nascimento, 2011, p.41).

Portanto, consideramos que definir e estudar a infância como categoria social geracional não a homogeneiza, mas pressupõe uma pluralidade de infâncias, agrupadas sob a categoria infância, isto é “a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas” (Qvortrup, 2011, p. 1132). Frente a essa

pretensa/pseudo ideia de ser possível a universalização da infância e enquadramentos, as crianças têm sido colocadas diante de relações de poder, que são orientadas, por ideais que desvalorizam, deslegitimam o reconhecimento de suas singularidades.

As crianças [...] estão à mercê dos adultos e das forças que as querem alfabetizá-las rapidamente, das forças que as querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade, e tudo isto em nome de uma universalidade para construir "a criança" (Abramowicz; Moruzzi, 2016, p. 33).

Desse modo, em oposição a ideia de construção da personalidade de uma criança ideal, que viria atender aos padrões hegemônicos, a SI permite pensar nas infâncias, em seus sentidos plurais e em suas reais demandas, distanciando assim das generalizações limitantes e que desconstroem a identidade infantil.

Sob essa perspectiva, compreendemos que para pesquisar e se aproximar dos significados e dos pontos de vistas que as crianças possuem é fundamental que haja a renúncia de hipóteses adultas, isto é, a convicção de que já se sabe o que as crianças são, bem como suas atividades analisadas como atividades comuns, além da visão adulta de que as crianças são serem passivos e que precisam ser controladas. Assim, torna-se necessário que se caminhe em direção ao reconhecimento de que as crianças são sujeitos e não simplesmente objetos de pesquisa. É preciso aceitar que as crianças interagem ativamente com os adultos, com outras crianças, com o mundo, são capazes de descrever suas experiências, e vivências.

Sarmento (2005) aponta que para pesquisar crianças é fundamental que estejamos atentos para a sua diversidade sociocultural. Isto é, que possamos nos questionar a todo momento: Quem são essas crianças que estamos pesquisando? Quais as condições sociais em que vivem? Qual a classe social, etnia, raça a que pertencem, o gênero, a região onde vivem? Para Sarmento (2005, p. 369) “os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Uma criança da classe média europeia, do gênero masculino, do grupo etário, por exemplo, dos 6 aos 12 anos, da etnia dominante e raça branca tem muito mais possibilidades de viver com saúde, de aceder à educação escolar, de ter tempo para brincar e de aceder a alimentos, roupas condições de habitação, jogos e espaços de informação e lazer, que uma criança do mesmo grupo etário, mas que tenha nascido em África ou na América do Sul, pertencente a meios populares e que integre o gênero feminino: são muito menores, neste caso, as possibilidades de estudar, brincar e aceder a bens de consumo, muito maiores as possibilidades de estar doente e de ter sobre os ombros as responsabilidades e os encargos domésticos (Sarmento, 2005, p. 370).

Consequentemente, é quase impossível não considerar a existência de mundos de vida diversos no que se refere à vida das crianças, principalmente em um país como o Brasil, onde as crianças estão inseridas em contextos sociais muito diversos, em razão de variados fatores, dentre os quais podemos destacar a ampla desigualdade socioeconômica e a raça. Sob essa perspectiva apresentada, partimos do reconhecimento de que uma só variável não dá conta de explicar o fenômeno da infância, especialmente a infância brasileira.

Para isso é necessário compreender como as relações de gênero, raça/etnia, classe, idade, orientação sexual, identidade religiosa, capacidade/deficiência, origem, e outras dimensões perpassam a constituição das infâncias. Em outras palavras, entender que “múltiplas diferenças sociais podem ampliar, contradizer, mudar, distorcer e, de outras formas, moldar-se mutuamente” (Thorne, 2004, p. 404).

Para Abramowicz (2015) a compreensão das múltiplas e plurais infâncias possibilitam, a imprescindível consideração do contexto histórico, cultural e social brasileiro, historicamente construído a partir de relações desiguais, das quais destacamos as relações raciais. De acordo com a autora, a sociologia da infância no Brasil “não pode ignorar a especificidade do nosso contexto, regida de forma explícita pela questão racial. O componente “cor de pele” continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais” (Abramowicz, 2015, p. 530).

De acordo com Abramowicz e Moruzzi (2016) ao focalizarmos a interlocução dos conceitos de infância e raça desvinculados dos determinantes biológicos em que a “infância é entendida como algo distinto de uma fase do desenvolvimento humano e a raça como algo distinto de uma representação fenotípica de cunho genético”, possibilita-se a abordagem das infâncias sem desvinculá-las das múltiplas tensões étnico-raciais que compõe nosso contexto (Abramowicz; Moruzzi, 2016, p. 201).

2.2 CRIANÇAS NEGRAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Neste tópico abordaremos inicialmente a compreensão assumida sobre raça, racismo e relações étnico-raciais. Na sequência apresentamos um breve panorama das pesquisas realizadas no Brasil, a partir da década de 1950, com o objetivo de evidenciar quem são as crianças negras brasileiras e se, ou de que forma a criança negra tem sido abordada no campo da pesquisa.

Falar sobre crianças negras e diversidade étnico-racial no Brasil é algo desafiador. Tal afirmação é realizada pela constatação teórica e empírica de que estamos tratando de uma

temática revestida de processos complexos, construídos sob muitas vozes, tais como: pessoais, políticas, conceituais e históricas que ecoam na constituição desses conceitos ao longo da história.

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais. Nesse sentido compreendemos que os termos “raça” e “diversidade étnico-racial” são utilizados com frequência nas relações sociais brasileiras para se referirem ou aludirem às questões que envolvem determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, traços corpóreos entre outros fisionômicos que influenciam, interferem e até determinam o lugar e o destino social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva, Almeida (2018, p. 19) afirma que “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico”. O autor ainda acrescenta que “raça não é termo fixo, estático, seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado.

De acordo com Almeida, há grande controvérsia sobre a origem etimológica do termo raça. Assim, o que se pode afirmar é que “seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos”, promovendo associações/comparações entre seres humanos de determinadas culturas com a “bestialidade” e “ferocidade”, incluindo suas características físicas, como cor da pele e dos olhos, o tamanho dos lábios e nariz, o tipo de cabelo, entre outros (Almeida, 2018, p. 19).

Para Aníbal Quijano o conceito de raça pode ser entendido como “instrumento de hierarquização e controle social, sendo um dos sustentáculos da exploração e subjugação das populações originárias, do qual surgiram visões dicotômicas como civilização versus selvagem/não-humano”. Com esse argumento Quijano demonstra que as relações sociais fundamentadas na ideia de raça com a dominação de povos brancos (europeus ou americanos) “codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e assumiram como a característica emblemática da categoria racial” (Quijano, 2005, p. 109).

Utilizados pelos países do Norte global, os processos de racialização, assentados no colonialismo clássico, utilizado para classificar os povos, é na perspectiva de Quijano um efeito da colonialidade do poder, em cenários em que as relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco, sobre os outros não-europeus colonizados, classificados como “de cor”. Esse processo foi responsável por criar, de forma cruel e perversa, uma gradação

ideológica sobre os grupos, classificando-os em superiores e inferiores, utilizando para isso a cor da pele, como marcador social.

Nesse sentido, é fundamental destacar que o que se entende por raça no Brasil é fruto de uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, que ainda estão longe de serem relações harmoniosas. Os termos supracitados foram por um longo período da história ligados a uma definição de caráter essencialmente biológico, cunhado no século XVIII, a partir de um contexto econômico de expansão mercantilista que forjou toda uma estrutura material a partir da qual a cultura renascentista refletiu sobre a unidade e multiplicidade da existência humana (Almeida, 2018).

O termo “raça”, especificamente, foi ressignificado pelo Movimento Negro que, passa a utilizá-lo com um sentido político e de valorização de todo um legado que foi construído e deixado pelos africanos. O termo “étnico”, também comumente utilizado na expressão “étnico-raciais” tem como finalidade marcar as tensas relações que se estabelecem a partir das diferenças de cor de pele e de traços fenótipos, bem como de todo o legado cultural que foi construído pelos povos africanos, que contrastam com a visão de mundo, os princípios e os valores das de origem dos povos originários, e dos colonizadores europeus.

A política de invisibilidade¹⁷ do povo negro, aqui demarcando as crianças como parte desse povo, instituída pelo Estado brasileiro ao longo da nossa história pode ser nomeada de racismo. Isto é, o racismo enquanto fundamento ideológico que se sustenta na concepção de superioridade de uns e inferioridade de outros em função de sua raça ou origem.

De acordo com Almeida (2018, p. 23) o racismo é uma forma sistemática de discriminação que “tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas

¹⁷ Diversos elementos podem ser pontuados como constitutivos do que estamos denominando de política de invisibilidade. Apresentamos aqui, de acordo com Nogueira; Alves (2019, p. 7-8), alguns elementos; “No contexto brasileiro isso está explícito na maneira como o Estado conduziu o pós-abolição. A república brasileira fez de tudo para expulsar a população negra, desde a propagação dos mitos mais estapafúrdios para justificar imigração branca, como o de que europeus brancos eram mais trabalhadores e mais eficientes do que os negros, até os meios mais cruéis para tornar a grande massa populacional negra invisível. Os dados da época informam uma contradição incontornável para o projeto de construção de uma nação capitalista. Os dados abaixo desconstruem essa narrativa” [...] “Como se pode explicar semelhante anomalia? Muito bem, respondemos nós – o europeu na fazenda é um mártir: o clima, o sistema de alimentação e o trabalho agreste fazem com que ele, depois de um ano de trabalho, no qual forra um peculiozinho, se retire para a cidade, tornando-se um negociante em qualquer escala. No estado de São Paulo, há uns 300.000 trabalhadores europeus nas fazendas, os quais não dão vazão ao trabalho que em 1887 era feito com folga por 100.000 pretos! O desprezo dado aos pretos pelos fazendeiros é uma das principais crises da lavoura. Depois da abolição, um preto limava mil pés de café por 40\$000 anuais, hoje o europeu limpa por 80\$000; um preto colhia um alqueire de café por 300 reis, e hoje o europeu colhe por 1\$000. [...]. Os pretos em todos os pontos de vista devem ser preferidos aos estrangeiros para o trabalho agrícola; e nem se diga que o trabalho do europeu supera o do nacional, porque dizem que o europeu trabalha impulsionado pela inteligência [...] O governo paga, além da passagem, 70\$000 por imigrante agrícola, o qual não para na fazenda e absolve essa quantia dos cofres públicos, sem o mesmo resultado para a lavoura e prova do Estado. Se esse dinheiro revertesse em benefício da educação agrícola dos nacionais, que grandes vantagens não seria para a lavoura e para o estado”.

conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial que pertençam”. Já para Rufino (2010, p. 24 *apud* Damião *et al*, 2020, p. 15) “o racismo é um fator estrutural, está na própria essência da formação da sociedade brasileira”. Em outras palavras, compreender que o racismo opera em nível estrutural é compreender a existência de um sistema de dominação que privilegia sujeitos brancos, racializando de forma desigual outros grupos.

O historiador e filósofo camaronês Achille Mbembe (2018, p. 194) ao se referir ao racismo estrutural afirma que “o potentado colonial se reproduz, assim, de várias maneiras. Primeiro, inventando o colonizado: foi colono que fez e continua a fazer o colonizado.”

Coadunando com esse pensamento, a feminista negra, escritora e pesquisadora brasileira, Djamila Ribeiro, também afirma que o racismo é uma questão estrutural profundamente arraigada em nossa sociedade, afetando diariamente inúmeras pessoas. Para a pesquisadora, o fenômeno racista não se limita a algo apenas da moral individual de cada um, mas é um fenômeno coletivo, pois “mesmo que alguém pudesse alegar não ser racista (o que é muito difícil, se não impossível, uma vez que se trata de uma estrutura social enraizada), tal postura não seria suficiente, pois a falta de ação coopera para a perpetuação da opressão” (Ribeiro, 2019, p. 14).

No cerne dessa estrutura racista que foi construída, é possível encontrarmos os múltiplos espelhos para a elaboração de olhares sobre si que produzem a ideia de inexistência, olhares esses forjados por uma cultura branca que “convidam” ou melhor, obrigam os negros a assumir papéis que lhes são delegados pelos setores mais favorecidos da sociedade, os quais, por meio de sua estrutura racista, criam modos de reproduzir nos espaços midiáticos a visão do colonizador sobre o colonizado, configurando dessa forma em um sistema estruturado.

No cenário contemporâneo, ainda nos defrontamos com o racismo que avilta suas vítimas, pois desvaloriza sua linguagem, cultura, técnicas, fenótipo, sujeitando as minorias ao massacre psicológico. Conforme Almeida (2018, p. 25):

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

À vista disso, compreendemos que o racismo no Brasil fundamenta e ao mesmo tempo sustenta todas as dimensões da organização social do país, ou seja, econômica, política, educacional, cultural, religiosa, dentre tantas outras. Nesse bojo, é preciso ressaltar que o racismo conceitua o branco como norma.

Portanto, é pertinente afirmar que o racismo exerce um poder de caráter modulador que se materializa no cerceamento dos direitos, no acesso aos espaços de poder, no gozo de bens sociais como saúde, educação, moradia, bem como no acesso e usufruto de bens políticos e econômicos. Essas diferentes faces do racismo incidem sobre a população negra negando sua humanidade, cerceando direitos, e restringindo o gozo à vida plena.

A despeito de toda essa situação, é preciso considerar que as crianças negras estão presentes em todas as partes, “[...] nas ruas, na saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado” (Del Priore, 2012, p. 232), assim como se estende as condições de trabalho infantil, moradia de rua, negação de políticas públicas e explorações diversas.

Mas quem são as crianças brasileiras? Quem são as crianças negras brasileiras? Que infâncias são construídas em território nacional? Para responder a esses questionamentos, nos valem da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), ao evidenciar que temos no Brasil 35,5 milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade), o que corresponde a 17,1% da população estimada no ano, de cerca de 207 milhões. Quando analisados o perfil dessa população, identificou-se que desse universo 59,9% das crianças são do sexo masculino e 49,1% são do sexo feminino. Quando analisada a área em que vivem identificou-se que 83,5% estão na área urbana enquanto 16,5% estão em áreas rurais.

Já no quesito cor/raça os dados evidenciam que 42,4% das crianças são brancas, enquanto 56,7% são pretos e pardos. Nessa última classificação ainda é feita uma divisão, isto é, dos 56,7%, 49,8% são pardos e 6,9% são pretos. Cabendo também apontar que foram inseridos nessa última categoria os amarelos ou indígenas.

Nunes (2015) ao pesquisar sobre a infância brasileira a partir dos dados da PNAD afirma que a compreensão das infâncias brasileiras precisa ser construída a partir de uma análise macro, que considere as questões de raça bem como as questões econômicas. De acordo com a autora “entre as crianças brancas a pobreza atinge 32,9%; entre as crianças negras, 56%” (Nunes, 2015, p. 419). Esses dados nos permitem afirmar que a infância no Brasil tem cor. E a pobreza também.

Os dados estatísticos trazidos para o corpo desta investigação nos conduzem à reflexão de que em um país cuja população é majoritariamente negra, os privilégios raciais, sejam eles simbólicos ou materiais, são desfrutados às custas da manutenção da subalternização da população negra. Portanto, diante desses dados, que permitem delinear o nosso olhar ao longo desta investigação, assumimos a diferença e a invisibilidade nos espaços como elemento fundamental para a compreensão das infâncias brasileiras, uma vez que essas se fundem no

cruzamento de uma gama de marcadores socioculturais; a saber: cor/raça, etnia, gênero, geração, sexualidade, condição socioeconômica.

No Brasil as crianças negras sobrevivem a inúmeras questões relacionadas ao racismo que transpassam nossa sociedade. Por um longo período, o racismo não era considerado um problema social brasileiro, mas sim como um problema de grupos específicos, com características próprias. Em outras palavras, o racismo era problema do negro.

O racismo surge desde as relações subjetivas estabelecidas no desenvolvimento e interação entre as pessoas, no acesso aos espaços de poder e bens culturais até a produção e difusão do conhecimento, o que pode ser denominado como “epistemicídio”. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), o termo “epistemicídio” pode ser empregado para elucidar o fenômeno de destruição das formas de conhecimento e culturas que não são originadas pela cultura ocidental branca. Para o autor, o epistemicídio demonstra que o racismo se manifesta na produção intelectual, negando a capacidade de produção de conhecimentos por e para pessoas negras.

Sob essa compreensão, identificamos que o racismo epistêmico, presentificado na estrutura acadêmica brasileira, interfere na produção científica gerada nestes espaços em relação à população negra. E assim, como integrantes do povo negro, as crianças negras também são alcançadas por este tipo de racismo epistêmico que se materializa nas concepções de infâncias e de crianças negras fundamentadas na perspectiva da inferioridade, isto é, da falta, do risco, do perigo, enfim, em imagens negativas que são construídas em comparação e ou detrimento de um modelo de infância e criança universais pautado em uma cultura ocidental branca, burguesa e europeia.

Ao se deter sobre a questão das pesquisas realizadas em território nacional com ou sobre as crianças negras na área de ciências humanas, desde a década de 1950 até os dias até o início do século XXI, a pesquisadora Míghian Dana e Ferreira Nunes afirma que,

com algum esforço, as crianças negras podem ser encontradas nas pesquisas acadêmicas numa área que se convencionou chamar de história social da infância (Priore, 1999) ou história social da infância brasileira (Freitas, 2003), incluídas também na chamada história social da infância abandonada (Marcílio, 1998). De um modo geral, sua presença também se faz notar em estudos historiográficos brasileiros (Mattoso, 1988; Civiletti, 1991; Fraga Filho, 1994) e também nos estudos sobre a história da educação brasileira (Barros, 2005; Silva, 2000) (Nunes, 2016, p. 389).

Assinaladas essas pesquisas e perspectivas compreendemos que as crianças negras até podem ser encontradas nas investigações, mas é evidente que nestas ocorrências elas não foram completamente vistas, e nem ao menos ouvidas. Cabe destacar que a falta de atenção dada às

crianças nas pesquisas mencionadas não se condiciona exclusivamente às crianças negras, mas se estende a todas as crianças, que quando vistas são compreendidas como incapazes e por essa razão não são consideradas dignas de pertencerem ao registro da história.

Nunes (2016) ainda faz um destaque importante para essas constatações, para a autora o fato de as crianças não serem vistas e ouvidas diferem qualitativamente em relação ao pertencimento racial, pois as crianças brancas não são vistas ou ouvidas por serem crianças, já as negras por muito tempo não eram nem consideradas como crianças.

No campo da pesquisa, a quase ausência de trabalhos pode ser indicativo ou mesmo reflexo da concepção ocidental que foi construída, alicerçada em uma infância do “não-ser”. Desse modo, as crianças são relegadas a um segundo plano, e quando são mencionadas, acabam por serem marcadas pela denúncia de ações e práticas racistas, isto é, as pesquisas ainda dão pouca visibilidade e participação social. Denunciam mais que anunciam perspectivas possíveis.

No entanto, a despeito de toda essa realidade e apesar de serem estigmatizadas, invisibilizadas, inferiorizadas e discriminadas até mesmo na produção científica brasileira, “as crianças negras brasileiras estão vivas” (Nunes, 2016, p. 384). Ao fazer tal afirmação a autora nos provoca a olhar para as pesquisas que foram produzidas acerca da temática.

2.2.1 As crianças negras nas pesquisas: revisitando alguns trabalhos

É possível identificarmos nos estudos na área das ciências humanas sobre as crianças negras, momentos distintos desta produção, que estão intrinsecamente ligados aos contextos históricos, bem como aos atores sociais que movimentavam à época em que as produções foram realizadas.

Entre 1951 e 1952, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) patrocinou uma série de investigações¹⁸ sobre as relações raciais no Brasil. Nesse sentido, é fundamental destacarmos a investigação de Virgínia Leone Bicudo¹⁹ (1955),

¹⁸ O Projeto UNESCO acabou por se constituir em um inventário de dados cujo objetivo foi o de avaliar e compreender “a realidade racial brasileira”. Instituiu um campo de estudos sobre as relações raciais no Brasil, de modo que a noção de que o Brasil serviria como “laboratório de civilização” difundiu-se no interior da UNESCO. Os estudos subvencionados e dirigidos pela UNESCO inseriram-se na agenda do projeto *Tensions Affecting International Understanding*, lançado em 1949. Os conhecimentos produzidos nos anos 1950 sob os auspícios da UNESCO serão marcados pela transição do campo das ciências naturais para as ciências sociais cujo reflexo foi a mudança do léxico do corpo humano para o da cultura [...] o legado do Projeto UNESCO foi o de promover uma sociologia a partir de um campo específico, a sociologia das relações raciais (Cruz, Abramowicz e Rodrigues, 2015, p. 327).

¹⁹ De acordo com Santos (2018, p. 1197) a autora desempenhou diversas funções na ciência brasileira, tais como educadora sanitária, visitadora psiquiátrica, cientista social, professora universitária, psicanalista, divulgadora

realizada na década de 1950, intitulada “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*”, um estudo pioneiro, pautado na prática da pesquisa social com crianças, que se inseriu no processo de consolidação e constituição de um campo de pesquisa sobre as relações raciais na sociedade brasileira.

Na referida investigação, realizada em escolas públicas do município de São Paulo, Virgínia Bicudo a partir de uma amostra estratificada, composta por 4520 alunos com idades entre 9 (nove) e 15 (quinze) anos, classificados em brancos, mulatos, negros, e de 29 (vinte e nove) famílias desses alunos buscou compreender como a escola segmenta seus espaços por meio das atitudes de seus agentes. A pesquisadora utilizando-se de instrumentos metodológicos como estudos de caso, entrevistas e análises estatísticas, buscou também enfatizar “os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas, bem como a influência das relações intrafamiliares no desenvolvimento daquelas atitudes” (Bicudo, 1955, p. 227).

Dentre as contribuições dadas pelo estudo de Bicudo, destacamos o abandono as formulações de cunho biológico da educação sanitária²⁰, bem como a desmistificação das relações harmoniosas presentes na sociedade brasileira. A pesquisadora comprovou com seu estudo que, ao contrário do que pensavam alguns intelectuais estrangeiros, que o racismo e o preconceito eram vivenciados e sentidos no cotidiano dos estudantes negros, embora a discriminação tenha sido raramente assumida pelos entrevistados. Assim, a pesquisadora inovou ao partir de um campo heterogêneo, interdisciplinar e conseguiu trazer a perspectiva da criança para a compreensão das relações raciais na sociedade brasileira, localizando a raça como categoria social.

No que se refere aos resultados encontrados podemos dizer que a pesquisadora identificou a existência de relações sociais diferenciadas marcadas pela raça, a saber: a preferência pelo branco e a rejeição ao negro, mas, sobretudo assinaladas pelo mascaramento das atitudes em relação à cor, ocorrido em função de uma identidade do branco com as

científica e protagonista de diversas iniciativas no plano da institucionalização da psicanálise no Brasil. Ela integra uma geração de intelectuais cuja trajetória está muito atrelada ao processo de institucionalização das ciências sociais e da psicanálise no Brasil.

²⁰ De acordo com Gaudio e Rocha (2014, p. 36) “por meio de concepções disseminadas no final do século XIX pelo campo da medicina social, a eugenia foi um dos mecanismos considerados eficazes na reconstrução da identidade nacional do país; por meio da miscigenação seria possível apurar a “raça” em direção ao branqueamento da população. Assim, as noções de higiene e saúde tiveram uma importante influência na discussão sobre os cuidados das crianças buscando tratar de diversos aspectos considerados necessários: mortalidade infantil, cuidados com o corpo, doenças infantis, ensino, educação das mães, além de introduzirem o debate sobre Pediatria e Puericultura no campo da higiene e da saúde pública”.

qualidades apreciadas, tais como: “bonito, bom, agradável” e do não branco com as qualidades não apreciadas, a saber: “cabulador, mau aluno e conversador”.

Já em relação aos pais das crianças negras rejeitadas, Bicudo concluiu que suas atitudes também demonstravam que eles tinham hostilidade contra as “pessoas de cor” e contra si próprios, demonstrando terem incorporado os ideais do branco.

Outra pesquisa que se insere neste contexto foi a realizada pela psicóloga polonesa Aniela Meyer Ginsberg (1955), que teve como intuito perceber as atitudes das crianças em idade escolar para com seus colegas brancos e “de cor”, a partir dos marcadores de idade, sexo, meio social e a cor dos examinados. Ginsberg descreve essas atitudes em distintos grupos de escolares compostos por “crianças pobres operárias e artesãs”, “crianças filhos de operários de nível econômico mais elevado” e, por fim, “crianças de uma escola particular [...] filhos de ricos” (Ginsberg, 1955, p. 315).

Em sua investigação utilizou de procedimentos metodológicos pautados no jogo de bonecas²¹, em que as crianças são levadas a escolher entre bonecas negras e brancas, e na “interpretação de quadros representativos”, que consistia em apresentar figuras e brinquedos às crianças negras e brancas para apreender a autoclassificação racial dessas, bem como identificar os mecanismos de preferência raciais em suas relações sociais no interior do espaço escolar.

Ginsberg a partir desse escopo metodológico empreendeu sua pesquisa e destacou a forte influência do “meio social”, expressão empregada para a definição da classe social nas atitudes “amigáveis” ou “menos favoráveis” das crianças de diferentes fenótipos, embora, em geral, demonstrassem semelhantes respostas que atestavam “marcada preferência pelos brancos” (Ginsberg, 1955, p. 311).

Para Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015, p. 335) as “impressões de Bicudo e Ginsberg articuladas a partir de uma ênfase teórica entre sociologia e psicologia social, demonstram a existência de um preconceito de cor independente do preconceito de classe. Desse modo, essas pesquisas são precursoras por empregarem de modo articulado categorias de análise como raça, gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social e ao mesmo tempo se configuram como uma espécie de gênese histórica da pesquisa sociológica sobre crianças e suas infâncias no contexto brasileiro, no sentido de compreender as atitudes delas como pertencentes a grupos escolares em relação ao preconceito racial no espaço escolar a partir de suas falas.

²¹ De acordo com Nunes encontramos o uso de bonecas em pesquisas com crianças sobre relações raciais desde 1939, nos Estados Unidos, nos trabalhos de Ruth Horowitz. O trabalho de Kenneth Clark (1954) também pioneiro no uso de bonecas e pode ser visto no filme *Separados, mas iguais* (1991) que, ao retratar um processo judicial envolvendo crianças negras e o acesso à escola pública no sul dos EUA, mostra como advogados favoráveis ao fim das escolas separadas utilizou o teste das bonecas (Nunes 2016, p. 395).

Em síntese, compreendemos que esse primeiro momento pode ser caracterizado pelo tom denunciativo do racismo presente nas instituições e se configuraram como uma das primeiras tentativas de se trazer para as pesquisas acadêmicas as vozes das crianças. De acordo com Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015, p. 340), à exceção dos trabalhos apresentados, “há uma lacuna sobre os estudos da infância entre os anos de 1940 e 1970”.

Historicamente, este modelo precursor de pesquisa, de caráter denunciativo, volta à cena das investigações acadêmicas durante a década de 1980 e início dos anos de 1990, sob influências dos movimentos sociais e negros ocorridos neste período. Contudo, esses novos estudos não seguiram pelo viés analítico das atitudes raciais, eles descocaram-se, conforme afirma Fazzi (2000, p. 282) “para a discussão dos mecanismos de transmissão do preconceito, privilegiando a escola como reprodutora da desigualdade social e racial, além do debate em torno do papel dos meios de comunicação de massa, na transmissão de estereótipos²² raciais”.

Trabalhos como os de Maria Tereza Ramos Dias (1979), Irene Barbosa (1983), Luís Alberto Gonçalves (1985), Eliana de Oliveira (1994) e Eliete Godoy (1996) são alguns trabalhos que recuperamos e que exemplificam a afirmação de Fazzi.

A tese de doutorado de Dias (1979) exemplifica bem a questão pautada por Fazzi sobre a denúncia da escola como reprodutora da desigualdade social e racial. Dias investigou escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Em sua investigação a pesquisadora tenciona algumas teorias para dizer o quanto a escola segrega, excluindo a população pobre e negra para determinados espaços sob a justificativa de que esses não possuem as mesmas condições para aprender que outras crianças, que a despeito de também serem pobres, são brancas.

Luís Alberto Gonçalves (1985), em sua investigação de mestrado, tentou identificar como a discriminação racial se manifesta na escola pública de primeiro grau e ao mesmo tempo como o Movimento Negro Unificado se propunha interferir no aparelho escolar, de maneira a eliminar a discriminação racial. Os resultados indicaram as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifestava na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negras.

Já em meados da década de 1990, as pesquisas realizadas por Eliana de Oliveira (1994) e Eliane Cavalleiro (1998) buscaram observar aspectos relacionados ao preconceito racial em

²² Segundo Hall (2016, p. 192), “a estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido” [...] o “aceitável” e o “inaceitável”, “o pertencente” e o que “não pertence”.

escolas de educação infantil na cidade de São Paulo. Cabe destacar que essas foram as primeiras investigações sobre a temática no contexto específico da educação infantil.

Em sua investigação, Oliveira (1994), teve como objetivo descrever a composição racial das crianças atendidas em algumas creches e pré-escolas, tomando para isso a utilização de fotografias dessas crianças. A pesquisadora concluiu que as educadoras entrevistadas no decorrer do estudo apresentavam dificuldade de perceber a existência de preconceito e discriminação nesses espaços. Entre as funcionárias brancas que se ocupavam das crianças, havia uma tendência de “branquear” as crianças na identificação de foto se, entre as atendentes negras, de “enegrecer” os alunos. Cabe destacar que este trabalho contribui para problematizarmos como a heteroclassificação, pode, em alguns casos, contribuir para o silêncio sobre as questões raciais.

Eliete Godoy (1996), em sua dissertação de mestrado, intitulada “*A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*”, objetivou conhecer a representação que crianças pré-escolares apresentam sobre a diversidade étnica existente no seu contexto social. Para analisar tais representações, a pesquisadora se pautou na utilização de entrevistas, bem como na ação de inserir, no cotidiano da sala de aula, elementos que suscitasse a abordagem natural, pelas crianças, de diferentes etnias, como bonecas negras, livros de história, revistas entre outros artefatos que apresentassem personagens negras.

Em seus resultados, Godoy afirma que o pensamento infantil é desde muito cedo caracterizado por uma dualidade entre o que lhe é subjetivo e o que as ideologias coletivas preconceituosas lhe impõem. Constatou-se, ainda, que essas ideologias afetam a autoestima, a autoimagem e o autoconceito da criança negra; que crianças aos 5-6 anos já identificam diferenças e semelhanças em seu grupo; que essa percepção necessária não é suficiente para desenvolver atividades negativas entre pares.

Eliane Cavalleiro (1998) em sua pesquisa estudou as atitudes de adultos e crianças com relação ao preconceito racial. Utilizando de entrevistas e observação como instrumentos metodológicos a pesquisadora evidencia entre as professoras a afirmação da existência do racismo embora essas cheguem a afirmar que esse não seja notado entre as crianças, fato que é refutado pela pesquisadora ao observar as interações das crianças, momento em que fica evidente que elas já compreendem as relações sociais marcadas pelo racismo. Nas palavras da pesquisadora,

de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros,

oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitado se positivamente participantes da sociedade brasileira (Cavalleiro,1998, p.99).

Cavalleiro chega à conclusão de que desde muito cedo o racismo está presente na vida de uma pessoa. Para a pesquisadora, o silêncio surge como algo praticado de modo sistemático pela escola para resolver as tensões que as relações raciais provocavam na instituição escolar.

Na instituição na qual a pesquisa foi realizada, as crianças tinham entre quatro e cinco anos de idade e, nessa faixa etária, crianças negras já apresentavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertenciam, do mesmo modo em que crianças brancas revelavam um sentimento de superioridade, evidenciando e assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, sentimentos estes que na maioria das vezes já traziam de casa e era reforçado na escola, dificultando a socialização, pois devido as diferenças étnicas, acabavam por excluir crianças negras de diversas atividades do cotidiano escolar.

A tônica apresentada pelas pesquisas de Oliveira (1994) e Cavalleiro (1998) gradativamente foi acentuada nas pesquisas que se sucederam e de acordo com Nunes (2016) parte do que foi iniciado também na década de 1950 migrou para área de educação. Dessa maneira, é possível identificar nos trabalhos produzidos a partir deste período um movimento em direção a uma escuta mais sistemática daquilo que as crianças poderiam dizer.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues também na análise realizada a partir das pesquisas que foram produzidas durante a primeira década dos anos 2000 e publicadas em periódicos da educação, bem como em livros em relação à criança negra evidenciam a possibilidade de se pensar essa produção a partir de duas categorias. A primeira, denominada de “a criança negra”, congregando as pesquisas nas quais as crianças negras foram pensadas de maneira universal, isto é, como todas as crianças negras. De acordo com as autoras; “As pesquisas desta primeira fase demonstraram que raça é uma categoria analítica e deste modo, não deriva de nenhuma outra instância, seja ela econômica, por exemplo, que a determine” (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 75).

Já na segunda categoria denominada de “uma criança e negra” as autoras vão discorrer sobre as pesquisas evidenciando possibilidades para além das denúncias de racismo. Desse modo, as autoras lançam luz para a possibilidade de inversão do olhar, isto é “[...] [essa visão] poderia vir a compor um segundo momento das pesquisas sobre o negro, não só centrada na denúncia. Mas, nas possibilidades de inversão e de produção de outras coisas [...] daquilo que ele difere e faz diferir (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 75).

Sob essa última perspectiva apresentada, Rita de Cássia Fazzi (2000) em sua tese de doutorado *“Preconceito racial na Infância”*, buscou analisar o fenômeno apresentado inicialmente nas investigações de Oliveira (1994) e Cavalleiro (1998), isto é, “como a criança atua e experimenta essas noções em suas relações com outras crianças, e como aprende o que significa ser uma categoria racial, criando e recriando o significado de raça” (p. 22).

Em sua investigação Fazzi anunciou as questões raciais como o que denomina de “drama racial da criança brasileira”, para isso abordou, indiretamente, a classificação e vocabulário racial em um estudo sobre o preconceito racial entre crianças de 6 a 14 anos, alunos de duas escolas: uma da camada popular e outra de classe média, em Belo Horizonte, utilizando a técnica das bonecas associada a uma lista de atributos positivos e negativos, bem como dando a opção da não atribuição de atributos às bonecas. A pesquisadora entrevistou 27 crianças pobres e 22 crianças de classe média.

De semelhante modo aos resultados de Ginsberg (1955), que se utilizou dos procedimentos com bonecas, os resultados de Fazzi indicaram uma tendência de valorização do branco.

Atitudes raciais negativas das crianças observadas em minha pesquisa foram, inicialmente, discutidas a partir dos estereótipos, preto é feio, preto parece diabo e ladrão é preto, que circulavam entre elas. A consideração de que preto é feio parece ser uma crença da teoria popular de raça e é generalizada nos dois grupos de crianças pesquisados. A forma quase automática em que essa avaliação estética foi feita pelas crianças me permitiu dizer que essa é uma crença já naturalizada: se é preto é feio (Fazzi, 2000, p. 284).

No entanto, para a pesquisadora o modo de classificação é múltiplo e não bipolar, isto é, ao buscar o ponto de vista das crianças sobre as relações raciais, a pesquisadora identificou a utilização, pelas crianças, de modo reiterado do termo “moreno”. Para Fazzi, o termo se configura como

o reconhecimento de uma categoria intermediária e, por outro lado, o reconhecimento de um tipo de tratamento social considerado menos ofensivo que o uso dos termos negro ou preto, correspondendo ao comportamento, exigido pela etiqueta racial, de evitar ferir a suscetibilidade dos indivíduos classificados e percebidos como negros/pretos (Fazzi, 2000, p. 276).

Desse modo, os resultados da investigação se constituem como pistas para compreender a negatividade associada à categoria preto-negro. Cabe destacar que resultados semelhantes em relação a utilização do termo moreno foram encontrados em outras investigações, como por

exemplo na pesquisa de Nelson do Vale Silva (1994), que compreende a utilização como uma tentativa de emprego de um termo considerado “menos ofensivo” (moreno).

A pesquisa de Fabiana de Oliveira (2004) intitulada “*Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*” teve como objetivo realizar uma análise das práticas pedagógicas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial. A pesquisa foi realizada em uma creche da cidade de São Carlos, ao longo de um semestre letivo, com a presença diária da pesquisadora, que observou as salas de aulas e realizou entrevistas com as profissionais da instituição (professoras e diretora da creche).

Dentre os resultados que foram apontados, Oliveira (2004, p. 82). diz que “a questão racial apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche em situações que demonstravam determinado “carinho”, que optamos por chamar de “paparicação”, por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, “fora” ou excluídas”

No entanto, cabe elucidar que a pesquisadora destaca que o processo de exclusão não foi entendido como ato de segregação, mas “como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre os “preferidos” (Oliveira, 2004 p. 88).

De forma conclusiva a pesquisadora, explicitou que o racismo na pequena infância incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando o enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo.

Trabalhos como os de Fazzi (2000), e Oliveira (2004) se constituíram como significativos no campo da pesquisa sobre infância, criança e relações étnico-raciais, pois demonstram uma tendência nas pesquisas para direcionar um novo modo de vista para as crianças negras, marcando a presença das crianças nos espaços em que estão presentes e ao mesmo tempo, potencialmente, nos convidam a observá-las não apenas sobre o que dizem delas, mas também, a partir do que fazem e/ou do que pensam.

A partir dessas pesquisas podemos identificar um esforço na construção de um movimento de escuta sistemática das crianças, ou seja, inicia-se um intento de se dirigir-se à criança negra, buscá-la, encontrá-la e dar-lhe ouvidos. Podemos dizer que os trabalhos que foram produzidos a partir da segunda década do século XXI surgem com algumas dessas

premissas, alguns, sobretudo, inspirados e sustentados nos Estudos Sociais da Infância, dos quais a Sociologia da Infância se integra.

Estes trabalhos mais recentes repousam sobre um caminho que foi aberto pelos estudos pioneiros acerca da infância e das relações raciais, retomando discussões realizadas, dados estatísticos construídos, bem como paradigmas metodológicos em relação a pesquisas com crianças. A exemplo do que estamos afirmando, destacamos os trabalhos de Cristina Trinidad (2011), Eduarda Gaudio (2013); Flávio Santiago (2014) e Eliana de Paula (2014).

Cristina Trinidad (2011) em sua investigação de doutorado, intitulada “*Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*” teve como objetivo verificar se, e como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, bem como os critérios que empregam para tal e a forma por meio daqueles a identificação é explicitada.

A pesquisa de Trinidad foi realizada em uma escola de educação infantil situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo e contou com o envolvimento de 33 crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Metodologicamente pautada em uma abordagem etnográfica, a pesquisadora utilizou-se de observações participantes, conversas informais, contação de histórias pelas crianças e análise documental.

Os resultados mostraram que crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais, muitas delas utilizadas pelo IBGE; em suas brincadeiras e interações, não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; verbalizam, no entanto, o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele as mais mencionadas.

Em suas conclusões a pesquisadora lança como hipótese de que “as crianças em idades pré-escolares fazem uso do preconceito e da discriminação por meio do plano verbal, e à medida que vão adquirindo mais idade tendem a transformá-los em atitudes” (Trinidad, 2011, p. 162). Tudo isso aponta para o fato de que os sentidos e os significados dados a brancos e negros já foram apropriados pelas crianças.

Gaudio (2013) em sua investigação de mestrado “*Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*” buscou a partir da inserção em uma escola de educação infantil da rede municipal de São José, em Santa Catarina, compreender como as crianças exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo a através do corpo e das relações étnico-raciais.

Ainda que os resultados se assemelhem a pesquisas já realizadas, como por exemplo a de Trinidad (2011) e outras até mesmo mais remotas, como a de Cavalleiro (1998) ao destacar

episódios nos quais as crianças evidenciam possuir preferências raciais e apresentem ter consciência dessa diferenciação, destacamos que nesta investigação a pesquisadora buscou promover algumas incursões no campo de pesquisa de modo a promover valorização da dimensão corporal do negro.

Outra pesquisa que julgamos pertinente destacar é a dissertação de Flávio Santiago (2014) *“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”*: Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Nessa investigação, Santiago, descreve a etnografia que realizou num centro de educação infantil (CEI) em uma cidade da região de Campinas, no estado de São Paulo, onde buscou analisar a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis.

A partir das inserções no campo, registradas por meio das observações, o pesquisador identificou como as “crianças pequeninhas” respondiam às violências direcionadas a elas por conta de seu pertencimento racial e como reelaboravam as relações com as pessoas adultas que as haviam agredido. Identificamos nesta investigação que, ao ouvir crianças, o pesquisador também identifica a presença das diferenciações raciais nas relações.

No entanto, o que nos chama a atenção neste trabalho é o destaque feito pelo autor para a importância de enxergarmos a ação social das crianças nestes momentos de conflitos raciais, entendendo que estas não respondem passivamente às agressões cotidianas. Para Santiago, (2014, p. 62).

os choros, as rebeldias e as brigas expressavam como as crianças negras percebiam o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas, explicitando que não aceitavam os enquadramentos que as fixavam em posições subalternas na sociedade. Através de diferentes movimentos de choque com o poder, os meninos e meninas negras instauravam sentidos e “rabiscavam” suas configurações corpóreas, lançando-se para o novo, resistindo [...]

Compreendemos que Santiago ao analisar as ações (reações) das crianças busca desconstruir uma interpretação simplista que definem motivos únicos para a compreensão dos choros das crianças, ou seja, o autor demonstra que eles podem ser também, espaço de reivindicação do desejo que possuem de serem ouvidas, o que implica, para as crianças negras, o desejo de não serem discriminadas por serem negras.

Por fim destacamos os trabalhos de Flavia Damião (2007), Eliana de Paula (2014) e Márcia Lúcia Souza (2015), que podem ser relacionados aos anteriormente mencionados por apresentarem como elemento comum a tentativa de aproximação dos mundos das crianças.

Flavia Damião (2007), na dissertação de mestrado “*Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do retiro, Salvador*” investigou o modo como experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes no Arraial do Retiro, em Salvador no estado da Bahia, inclusive experiências educacionais que se configuram naquela territorialidade.

Para realizar sua investigação a pesquisadora andou pelas ruas junto às crianças para compreender a multiplicidade de arranjos e relações estabelecidas por elas. Damião assinala que para compreender as várias infâncias deve-se levar em consideração diversos aspectos, tais como “os pertencimentos étnicos, territorial, etário, social e de gênero em meio a uma interpenetração das dimensões individual e coletiva” (Damião, 2007, p. 9).

Seguindo por esse mesmo viés investigativo de pesquisas que buscam apresentar as crianças negras a partir do que são e não pela compreensão do que lhes faltam podemos inserir as pesquisas de Eliana de Paula (2014) e Márcia Lúcia Souza (2015), ambas realizadas a nível de doutorado e que trazem em comum o fato de pesquisar as crianças e suas relações raciais a partir de outros espaços que não exclusivamente o das instituições de educação infantil. As pesquisadoras realizaram suas pesquisas com crianças quilombolas.

Na tese de Eliane de Paula (2014) “*Vem Brincar na rua!*”: *Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremio desses contextos*”, a pesquisadora busca romper com a ideia de que as crianças negras são apenas vítimas de um destino anunciado, submetido pela lógica adulta. Ao se inserir no contexto do quilombo, onde as crianças moram, a pesquisadora identifica que as crianças reivindicam a participação nos processos diários que vivem, compreendidos pela pesquisadora pelo fato de se sentirem pertencentes ao lugar que estão inseridas.

Paula (2014) também acompanhou as crianças na escola e identificou algumas mudanças de postura em relação a forma como se expressavam, para a pesquisadora as mesmas crianças que no quilombo eram expressivas, comunicativas e reivindicavam participação, na escola ficavam de lado e sem participar. A pesquisadora identificou conforme outras pesquisas apresentadas aqui vários momentos em que passavam por situações de preconceito racial.

A investigação de Souza (2015) realizada a nível de doutorado, intitulada “*Ser quilombola*”: *identidade, território e educação na cultura infantil*” discorrem sobre a infância quilombola vivida por crianças de uma comunidade específica: o Quilombo Brotas, na cidade de Itatiba, no estado de São Paulo. Caminhando com elas pelo território, ouvindo-as e observando seus cotidianos a pesquisadora afirma ter conhecido parte do universo material e simbólico que constitui a cultura infantil da qual fazem parte, e a partir dela, a cultura do grupo.

Buscando responder aos questionamentos “o que fazem as crianças quilombolas? Como vivem em território específico?”, a pesquisadora buscou por meio da inserção ao campo, agregando a utilização de recursos como desenhos, fotografias e um mapa elaborado com as crianças, reunir um conjunto de dados que evidenciam os agenciamentos infantis nos processos de educação e de identidade, na participação no campo político de defesa da terra, na elaboração de representações sobre si e o grupo (Souza, 2015, p.240).

Em seus resultados a pesquisadora sinaliza que a potencialidade da formação da identidade consiste no pertencimento a um grupo e no modo como as crianças são inseridas a partir dos valores que são ensinados e valorizados, dentre eles, a própria questão racial.

As pesquisas de Eliane de Paula (2014) e Márcia Lúcia Souza (2015) nos indicam claramente que a escola ainda tem perpetuado relações de preconceito racial e ao mesmo tempo se silenciado frente a essas questões. Nas duas pesquisas, suas autoras, apontam o quilombo como espaço de maior autonomia para as crianças, onde vivem o tempo de experimentar ser crianças, onde vivem e convivem com uma valorização do que são.

As investigações apresentadas refletem o interesse em pesquisas que tratam sobre as crianças negras no Brasil, resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas, haja vista os ordenamentos legais publicados nesse curso histórico do tempo. Além disso, corroboram a pertinência das reflexões sobre as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, levando em consideração os diversos grupos sociais em que as crianças transitam, isto é, a família, a escola, entre outros contextos.

No entanto, nos chama a atenção o que identificamos nas últimas pesquisas apresentadas, isto é, o fato de que outros espaços, que não a escola, tem sido os únicos a permitirem que as crianças se reconheçam em suas questões raciais e sobretudo, para além de se reconhecer consigam estabelecer relações positivas que influenciam a construção de sua identidade racial. Esta constatação pode ser indicativa de que as escolas, por meio do seu trabalho, ou de seu silenciamento tornam difícil a vida das crianças negras, não apenas pelo racismo institucional²³ existente, mas também pelo racismo cotidiano²⁴.

²³ “O racismo institucional caracteriza-se no fracasso das instituições e organizações em oferecer um ensino justo e adequado a todas das pessoas que em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Esse tipo de racismo se revela por meio de práticas, padrões e comportamentos discriminatórios enraizados no cotidiano do trabalho [...] Nestes casos o racismo institucional sempre coloca indivíduos pertencentes a grupos raciais ou étnicos em uma situação de desvantagem restringindo-lhes o acesso a benefícios gerados pelo Estado e por outras instituições e organizações” (Brasil, 2006, p. 22).

²⁴ De acordo com a escritora portuguesa Grada Kilomba o conceito de “racismo cotidiano” está paralelo aos já conhecidos como racismo institucional e racismo estrutural. Para a pesquisadora “O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de

A partir dessas reflexões nosso objetivo foi destacar a presença marcante das crianças negras brasileiras, com base em sua essência, concepções e capacidades, atentando-se a forma como vivenciam e experienciam suas vidas, construindo um conhecimento específico sobre seus mundos infantis. Isso comprova que as crianças negras estão presentes e vivas, e necessitam de oportunidade de fazer-se ouvidas, não apenas nos espaços informais de aprendizado, ou seja, locais diferentes da escola, mas principalmente dentro do ambiente escolar.

É preciso proporcionar e expandir os espaços, permitindo que “o negro”, aqui, as crianças negras, tenham a oportunidade de ter um local de fala, expressando suas vozes em todas as áreas da sociedade brasileira, principalmente dentro do âmbito educacional. Devemos continuar em uma busca incansável para que nossas crianças negras historicamente marginalizadas, saiam do alvo da discriminação, da opressão, da violência física e simbólica.

A resistência, o engajamento e a militância permanecem incessantemente até que as crianças negras brasileiras, sejam tratadas com respeito, igualdade, compartilhando das mesmas oportunidades que os grupos brancos. Não poderá haver descanso enquanto o racismo continuar sendo o influenciador das estruturas da nossa sociedade. É com grande indignação e um questionamento reflexivo que encerramos este tópico, expressando o profundo desejo de que esta pesquisa possa germinar em gerações futuras, contribuindo para a inserção genuína das relações étnico-raciais na educação brasileira.

Cor, não só como o “Outra/o” - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” - seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” exótica - estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu - e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (Kilomba, 2019, p. 78).

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DAS VOZES DAS CRIANÇAS

A pesquisa educacional nos exige um complexo equilíbrio entre compromisso e distanciamento. O distanciamento nos permite ver o que temos diante de nós, relacionar-nos com a pesquisa sem nos fundirmos com ela, sem nos confundirmos, assim como o compromisso necessário para nos envolver-nos, deixar-nos afetar por aquilo que investigamos (Garcia, 2013, p. 29).

Neste capítulo apresentamos o delineamento metodológico que embasa toda a investigação proposta. Tomamos como inspiradoras as palavras de Garcia (2013) em epígrafe, especialmente por representar-nos no fazer enquanto pesquisadora, entre a necessidade do equilibrar-se entre o distanciamento necessário, e o rigor metodológico que pautam e legitimam uma investigação de caráter científico e a nossa identificação e aproximação com a temática central da investigação.

Assim, considerando essas questões tomamos consciência de que os nossos pressupostos e hipóteses deveriam dar lugar ao que a investigação nos evidenciaria, ao que as pesquisas identificadas nos responderiam, podendo confirmar ou refutar nossas ideias anteriormente postas. Portanto, para essa investigação, optamos pela pesquisa bibliográfica com a temática infância e relações étnico-raciais.

As produções acadêmicas-científicas analisadas foram produzidas no período que compreende os anos de 2003 a 2022 e publicadas na Base de Dados BDTD/IBICT -(Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia). A intencionalidade do recorte temporal se deve ao desejo de compreender os impactos e os reflexos da publicação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), nas práticas pedagógicas da Educação Infantil no que se refere às relações étnico-raciais. A referida normatização alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 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”.

Por fim, consideramos que a pesquisa bibliográfica é um levantamento teórico de referências já analisadas e publicadas sobre o assunto de interesse do pesquisador, defendemos a ideia de que é fundamental que se realize este levantamento de caráter bibliográfico acerca do tema que se deseja conhecer e aprofundar e, sobretudo, se intenta contribuir.

3.1 FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é balizada pelos pressupostos da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, na modalidade de pesquisa bibliográfica, denominada de acordo com Romanowski e Ens (2006) como estado do conhecimento.

Minayo (2013; 2008; 2004) afirma que um estudo qualitativo é aquele que se aplica à história das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que as pessoas fazem de como vivem, constroem os outros e a si mesmas. Em outras palavras, o método de pesquisa qualitativo é atualmente compreendido como aquele que exerce um nível específico e relacional da prática social e é referido por meio da história, do espaço, das significações, dos argumentos, das crenças e valores étnicos e das ações dos agentes sociais.

De acordo com Triviños, a abordagem qualitativa “[...] intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana [...]” (Triviños, 1987, p. 129).

Desse modo, assumimos a abordagem qualitativa descritiva ao buscar descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos, bem como o caráter explicativo, ao buscar a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência desse fenômeno.

Para Minayo (2002) sempre existiu a preocupação do “*Homo Sapiens*” com o conhecimento da realidade. Ao se debruçar sobre a história da humanidade, a autora identifica que desde o homem primitivo até a atualidade sempre houve a busca pela compreensão dos fenômenos que o cercam. Analisando o desenvolvimento da humanidade, dentro das dimensões históricas e imemoriais que são inerentes a esse processo, a autora compreende que a Ciência se configura como um modo que os seres humanos encontraram, no decurso do seu desenvolvimento histórico, para expressarem suas buscas sobre algo que ainda desconhecem.

Compreendendo essas dimensões, Minayo afirma que no contexto das Ciências Sociais, que abarcam, as áreas de Humanas e, conseqüentemente, a Educação, é difícil obter uma resposta concreta e acabada nas análises de dados no campo das pesquisas realizadas. De acordo com a autora, “o que podemos concluir são elementos de um dado momento histórico com toda a equivalência do processo de conhecimento” (Minayo, 2002, p. 12). Isto é, as investigações

efetuadas nessas áreas devem considerar a faixa etária, cor/raça, gêneros, as inúmeras culturas, classes sociais que completam a identidade dos sujeitos participantes destas investigações.

Frente ao exposto, é possível dizer que ao se realizar pesquisas no campo educacional, devemos partir do princípio de que é impossível que exista alguma pesquisa que exceda ao que já foi estabelecido antes. Ou seja, é impossível criar algo inédito (Minayo, 2002), o que se é possível fazer é assimilar quais visões de mundo já foram inseridas e pensar o que poderá ser integrado a esses relatos por meio de um novo intento investigativo.

Ferreira (2002) afirma que o sentimento de não conhecimento da totalidade de estudos, em quantidade e qualidade, se torna um convite para investigação, pela necessidade de divulgação científica e análise de conhecimentos elaborados.

Partindo desses pressupostos defendidos pelas autoras e por nós assumidos, compreendemos ser necessário um levantamento daquilo que se já se encontra produzido, isto é, conhecer o que as pesquisas já nos informam sobre a temática de interesse, bem como, quais aportes teóricos têm sustentado tais investigações, quais as metodologias mais apropriadas para só então construir e reconstruir significados para um novo trabalho a ser desenvolvido.

Desse modo, para a realização desta investigação foi utilizada a metodologia do tipo estado do conhecimento, isto é,

Uma contribuição importante na contribuição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Este tipo de investigação possibilita aos pesquisadores a sistematização da produção científica, favorecendo a compreensão sobre como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área específica, por meio do exame das ênfases e lacunas quanto a múltiplas perspectivas: temas abordados, referenciais teóricos predominantes, metodologias investigativas adotadas, dentre outras.

De acordo com Romanowski e Ens, o estado do conhecimento é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Desse modo, de acordo com as autoras, esse tipo de levantamento e revisão do conhecimento produzido sobre um determinado tema “é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”. Para as autoras, essa abordagem metodológica é

fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski; Ens 2006, p. 32).

Em estudos desse tipo, é possível registrar e refletir sobre a história das ideias produzidas e divulgadas em velocidade e amplitude cada vez mais intensas. O pesquisador pode visualizar, de uma forma mais ampla as mudanças, caminhos e contribuições que outros pesquisadores exerceram em relação a mesma temática almejada.

Para Romanowski e Ens (2006) o estado do conhecimento também pode ser assinalado como uma viabilidade que oferece a outros pesquisadores compreender “as mudanças, alterações, modificações e evoluções que procuram fazer com que o campo da educação e seus profissionais sejam cada vez mais capacitados para acompanhar e analisar as ânsias e angústias de todos aqueles que vem alcançando o direito à educação” (Romanowski; Ens 2006, p. 39).

Para essas autoras, é possível certificar os referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos, quais as falhas existentes relacionadas a temática, quais as tendências mais utilizadas nas distintas áreas dos conhecimentos para o campo de atuação, entre outros. Logo,

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área de uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Assumindo as definições que as autoras propõem, foram definidos os objetivos e procedimentos de investigação.

3.2 OBJETIVO GERAL

Analisar as perspectivas, implicações e as relações estabelecidas no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial no contexto da educação infantil, a partir da voz das crianças, presentes nas produções acadêmicas brasileiras desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, no período de 2003 a 2022.

3.3.1 Objetivos Específicos:

- a) mapear e apreender a partir das pesquisas encontradas como se dão as relações entre as crianças negras e brancas;

- b) identificar e compreender o significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras;

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Já no que se refere aos procedimentos, seguimos os passos elencados por Romanowski (2002, p.15-16) para definição dos elementos estruturais de pesquisas do tipo estado do conhecimento:

- a) *definição dos descritores*: “Infância”; “Participação das Crianças” e “Raça” - 1ª busca; “Infância” e “Sociologia da Infância” e “Raça” - 2ª busca. As buscas tiveram como objetivo localizar trabalhos nos quais a temática das relações étnico-raciais fosse apresentada potencialmente a partir do trabalho com crianças, isto é, nos quais foram consideradas como participantes e ou (co)participantes da investigação. Sendo que na primeira busca não delimitamos o referencial teórico, conforme foi realizado na segunda, na qual se inseriu o descritor “Sociologia da Infância”;
- b) *localização dos bancos de pesquisa*: A pesquisa foi realizada exclusivamente em meio eletrônico (*internet*), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia;
- c) *estabelecimento de critérios*: Inserimos os descritores entre aspas no campo de busca (todos os campos), delimitamos o ano de defesa entre 2003 e 2022 e, por fim, aplicamos o filtro: Área de conhecimento (CNPq: Ciências Humanas: Educação; Ciências Humanas: Educação; Ciências Humanas; e Educação).

Com esses procedimentos realizamos a primeira busca, na qual foram utilizados os descritores “Infância”; “Participação das Crianças” e “Raça”. No primeiro momento, com esses descritores foram descobertos 63 (sessenta e três) resultados, que contemplavam pesquisas a nível de mestrado e doutorado. Na sequência, a partir dos descritores “Infância”; “Sociologia da Infância” e “Raça” foram encontrados 16 (dezesesseis) resultados. Portanto, passamos a considerar um universo de 79 (setenta e nove) trabalhos

Para a organização e sistematização do trabalho analítico passamos então a organizar as informações das pesquisas encontradas em uma planilha do Microsoft Excel. Nesse momento, pela leitura dos títulos, identificamos a duplicidade de trabalhos, pois alguns deles

foram encontrados a partir de mais de um descritor; excluímos, então, as duplicatas, o que resultou em um conjunto final de 48 pesquisas.

Por meio da leitura e da análise dos resumos das teses e das dissertações, identificamos, primeiramente, se continham a palavra “infância”, “raça”, “criança” e “educação infantil”. Ou seja, visávamos identificar pesquisas que tivessem sido realizadas nesses contextos. Para aqueles que preenchiam essa condição – 37 pesquisas –, organizamos um detalhado fichamento, registrando um variado espectro de informações que foram inseridas na planilha dinâmica de Excel.

As informações foram de duas naturezas: a) bibliográficas: autor; identificação racial; título; ano; grau (tese ou dissertação); a Instituição e o Programa aos quais está vinculada a pesquisa; a cidade e o estado; o nome do orientador; as palavras-chave e o *link* de acesso ao trabalho; b) do conteúdo propriamente dito: problema e/ou objetivo; tipo de pesquisa; metodologia utilizada/instrumentos; sujeitos participantes; idade dos sujeitos participantes; informações sobre o processo de análise; resultados principais; referencial teórico e conclusões. As fichas tinham ainda um espaço para observações a respeito do trabalho, a partir da leitura do resumo.

É importante identificar/conhecer o que as pesquisas que já foram realizadas relacionadas à temática escolhida nos trazem, quais os referenciais teóricos foram utilizados, os aportes metodológicos mais adequados, para que se possa produzir e reproduzir sentidos e definições para uma nova pesquisa a ser desenvolvida.

Corroborando essa compreensão, Ferreira (2002) diz que somente a leitura de resumos não permite que o leitor identifique de fato outros elementos que compõe a produção científica. Na perspectiva apresentada pela autora, somente uma leitura detida e minuciosa de todo o trabalho acadêmico permite ampliar o olhar e estabelecer uma análise mais alargada. Por essa razão realizamos a leitura de todos as pesquisas selecionadas, e feito o fichamento a partir de alguns indicadores para a verificação dos trabalhos escolhidos, tais como o título, autor, sexo, raça, ano, palavra-chave, e sobretudo, referenciais e instrumentos metodológicos.

Após a realização dessa leitura crítica, identificamos 19 (dezenove) trabalhos que não abordavam as crianças enquanto sujeito de pesquisas, isto é sujeitos ativos, (co)participativos da investigação, neste filtro encontramos pesquisas sobre as crianças a partir da perspectiva de professores, gestores e mães, bem como discussões sobre normatizações legais, por essa razão foram excluídos de nossa análise. Portanto, passamos a considerar o universo de 18 (dezoito) pesquisas, que foram aqui analisadas no intuito de nos direcionar sobre o que dizem as pesquisas sobre infância, raça e relações étnico-raciais a partir da voz das crianças.

Desse modo, as pesquisas aqui consideradas serão analisadas a partir de duas abordagens, a saber: i) análise de abordagem quantitativa na qual apresentamos os dados que foram constatados em cada trabalho, agrupando similaridades e apontando as disparidades; ii) análise de caráter qualitativo, organizada em categorias temáticas que visam responder aos nossos objetivos apresentados.

O quadro 1, organizado em uma sequência cronológica a partir da tipificação da pesquisa (mestrado e doutorado), apresenta as pesquisas selecionadas e analisadas:

Quadro 1- Organização das pesquisas analisadas

(Continua)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do (a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D1	CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA NEGRA E CONGADEIRA EM PEDRO LEOPOLDO – MINAS GERAIS	CLÁUDIA MARQUES DE OLIVEIRA	Feminino	Não declarado	2011	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	MG	0 a 5 anos	Compreender os significados de ser criança negra e congadeira a partir do acompanhamento de um grupo de dezessete crianças residentes na cidade de Pedro Leopoldo – Minas Gerais e integrantes de duas guardas do congado.
D2	A FORMAÇÃO DE ATITUDES RACISTAS EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: O QUE AS ROTINAS E AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NOS REVELAM	SANDRA MARIA DE OLIVEIRA	Feminino	Não declarado	2012	Dissertação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – PUC-Minas	MG	3 a 5 anos	Analisar a incorporação de atitudes racistas entre as crianças de 3 a 5 anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do(a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D3	RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO	EDUARDA SOUZA GAUDIO	Feminino	Não declarado	2013	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC	SC	4 e 5 anos	Investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José.
D4	“LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA”: RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS.	ANA CAROLINA BATISTA DE ALMEIDA FARIAS	Feminino	Não declarado	2016	Dissertação	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	SP	4 e 5 anos	Compreender as relações entre as crianças e o que desenham no que se refere a questões étnico-raciais, tomando estas como ponto de partida para observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do (a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D5	INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA, MG	ALINE DE ASSIS AUGUSTO	Feminino	Negra	2017	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF	MG	4 anos	Observar como se dá, ou não, as questões das relações étnico-raciais entre as crianças da educação infantil dentro da escola.
D6	A DIVERSIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO (2015-2017)	CÁSSIA ROSICLER GALVÃO	Feminino	Não declarado	2018	Dissertação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP	SP	2 e 3 anos	Analisar como a criança na faixa etária de dois a três anos, na primeira infância, se relaciona com a diversidade étnico-racial nos espaços de educação infantil, considerando-se a infância como uma etapa crucial para a aquisição de valores culturais e para a educação das relações étnico-raciais.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do (a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D7	A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: UM OLHAR PARA OS IMAGINÁRIOS PRESENTES EM UM AMBIENTE ESCOLAR	ANA CAROLINA BUSTAMANTE DIAS SOUZA	Feminino	Negra	2019	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF	MG	5 anos	Compreender como estão ocorrendo as relações étnico-raciais na escola e na família de um grupo de crianças da educação infantil.
D8	A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, COM A PALAVRA AS CRIANÇAS: “EU SO PETA, TENHO CACHO, SO LINDA, Ó!”.	SARA DA SILVA PEREIRA	Feminino	Negra	2019	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	PR	3 e 4 anos	Analisar como crianças pequenas, com idade entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do(a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D9	“AQUI NÃO TEM MÁSCARAS AFRICANAS?” A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM UMA EMEI E A EXPERIÊNCIA COM O PERCURSO TERRITÓRIO NEGRO EM MUSEUS DE BELO HORIZONTE/MG	ANDRE ZAMARADA FONSECA	Feminino	Não declarado	2019	Dissertação	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMINAS	MG	5 anos	Investigar as narrativas das crianças sobre as relações étnico-raciais, dos negros em particular para compreender como são desenvolvidas pelo currículo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, tendo como mediação a educação Museal.
D10	PERFORMANCES DE CORPOS BRINCANTES: CULTURA AFRICANA E ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	LIA FRANCO BRAGA	Feminino	Miscigenada	2019	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN	RN	5 anos	Desvelar experiências de performances dos corpos brincantes de crianças na Educação Infantil, estimuladas por elementos da cultura africana, através do universo das deusas e dos deuses orixás, com centralidade na nação Iorubá.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do(a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D11	ENTREMEIOS E DESPEDIDAS DE UMA PESQUISA AÇÃO: O USO DA LITERATURA INFANTIL EM PRÁTICAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ	ISANÊS DA SILVA CAJÉ TORRES	Feminino	Negra	2019	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL	AL	4 e 5 anos	Compreender por intermédio da literatura infantil, como as práticas curriculares na educação infantil favorecem do pertencimento étnico-racial de crianças negras.
D12	CORPO E CABELO NEGRO: (RE) SIGNIFICAÇÕES E INTERAÇÕES COM E DE CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE	ELÂNDIA DOS SANTOS	Feminino	Negra	2020	Dissertação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG	MG	3 e 4 anos	Compreender como as crianças de 3 e 4 anos (re)significam o corpo e o cabelo negro nas relações que estabelecem em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG e, por conseguinte, analisar como se estabelece entre elas a estética, os cabelos e os corpos negros como definidoras ou não de seus percursos identitários.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do(a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
D13	AMIGUES UM ESTUDO INTERSECCIONAL DAS PRÁTICAS DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS PEQUENAS EDUCAÇÃO INFANTIL	ARTUR ORIEL PEREIRA	Masculino	Negro	2020	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	SP	5 anos	Compreender como as crianças pequenas negras e brancas articulam as suas práticas de amizade interseccionadas por raça, gênero, classe e idade no espaço da pré-escola.
T1	“JACU, JACUTIA, A GENTE DÁ COMIDA PRO JACU!” AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTOS NA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	MARINA RODRIGUES MIRANDA	Feminino	Não declarado	2013	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA	BA	4 e 5 anos	Estudar os modos de ser criança na educação infantil, verificando como elas constroem as suas culturas em busca de compreender se, ao cerzi-las, identificam os modos das vivências quilombolas e, como o currículo, o qual as crianças são sujeitas, lidam com esses saberes-fazeres de infâncias.
T2	A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL	Feminino	Branca	2013	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	PR	3 e 5 anos	Analisar os processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Continuação)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do(a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
T3	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DE CRIANÇAS SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	NARA MARIA FORTE DIOGO ROCHA	Feminino	Negra	2015	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFCE	CE	5 anos	Investigar as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância no contexto da educação infantil.
T4	CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE "ALMA BRANCA": UM ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EDMACY QUIRINA DE SOUZA	Feminino	Negra	2016	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR	SP	4 e 5 anos	Analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor.

Quadro 1 - Organização das pesquisas analisadas

(Conclusão)

Número	Título	AUTOR	Sexo	Cor/raça do (a) autor(a)	Ano	Tipificação	Instituição	Estado	Idade das crianças participantes	Objetivo Geral
T5	UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS	LAJARA JANAINA LOPES CORRÊA	Feminino	Negra	2017	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR	SP	3 a 5 anos	Identificar de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnico-racial; em qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial; as suas impressões sobre as relações raciais e como se autodeclaram.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da investigação realizada.

Realizadas as leituras, bem como fichamento das pesquisas apresentadas identificamos informações que serão apresentadas a seguir, descritas por meio de quadros, tabelas e gráficos. Segundo Vermelho e Abreu (2005), esse tipo de análise quantitativa é resultado de uma observação mais acurada do material selecionado para o Estado de Conhecimento, o que permite identificar algumas de suas especificidades ponderadas e relevantes à proposta desta dissertação.

No que se refere à análise qualitativa desta pesquisa nos subsidiaremos nos Estudos Sociais da Infância, mais detidamente, na Sociologia da Infância, bem como nos aportes teóricos sobre relações étnico-raciais para dialogar com os dados encontrados.

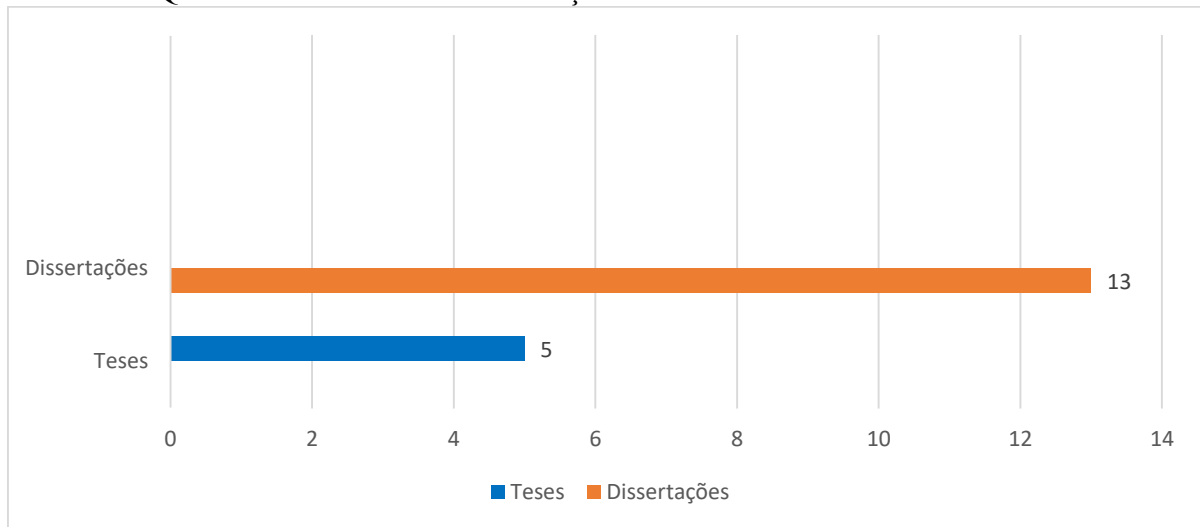
4 QUE VOZES SÃO ESSAS? O QUE AS VOZES DAS CRIANÇAS NOS CONTARAM?

Conforme apresentamos no capítulo anterior, esta dissertação dedica-se a analisar as perspectivas, implicações e as relações estabelecidas no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial no contexto da educação infantil, a partir da voz das crianças, presentes nas produções acadêmicas brasileiras desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, no período de 2003 a 2022. Para tal, no presente capítulo, nos debruçamos de modo analítico sobre os trabalhos de Oliveira (2011) - D1; Oliveira (2012) - D2; Gaudio (2013) -D3; Farias (2016) - D4; Augusto (2017) - D5; Galvão (2018) - D6; Souza (2019) -D7; Pereira (2019) – D8; Fonseca (2019) – D9; Braga (2019) - D10; Torres (2019) – D11; Santos (2020) - D12; Pereira (2020) – D13; Miranda (2013) – T1; Amaral (2013) – T2; Rocha (2015) – T3; Souza (2016) – T4 e Corrêa (2017) – T5 na busca do propósito desta investigação.

4.1 OS RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUANTITATIVA

A partir das pesquisas selecionadas, o gráfico a seguir nos mostra a quantidade de investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, a nível de mestrado e doutorado. Entre os 18 (dezoito) trabalhos encontrados, 13 (treze) são dissertações, que corresponde a 72,3% e 5 (cinco) são teses, 27,7%.

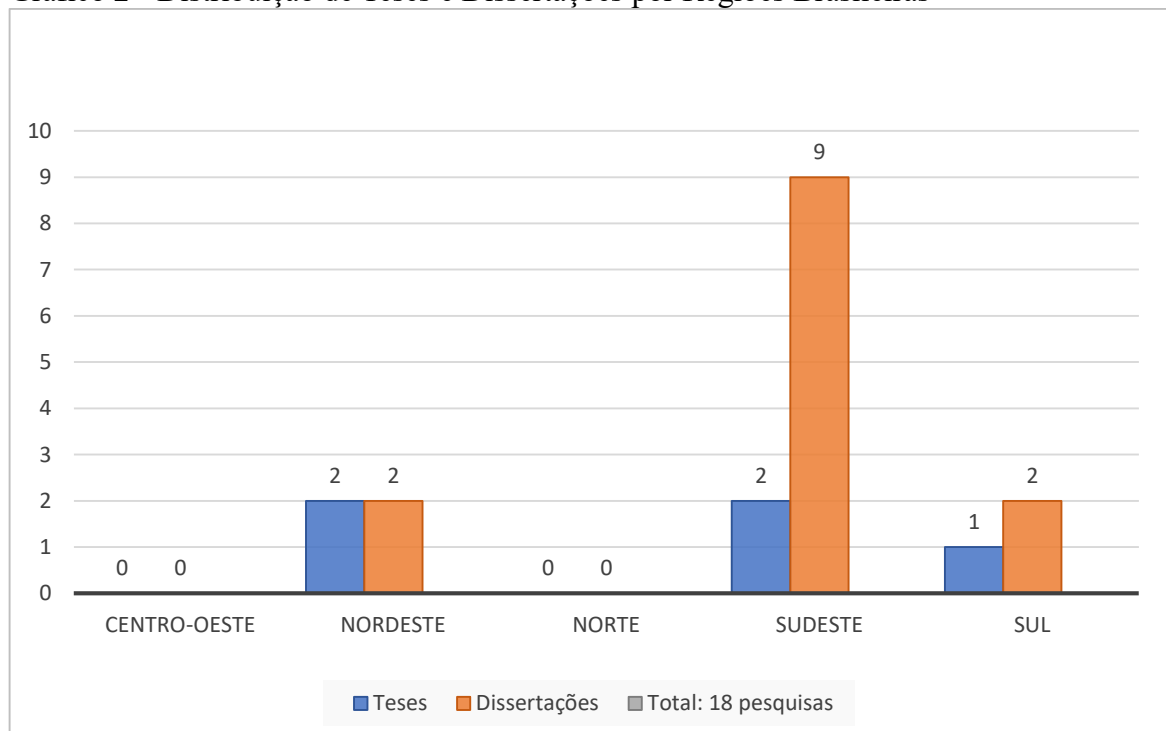
Gráfico 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Apresentamos a seguir, no gráfico 2, as produções acadêmicas sobre infância e relações étnico-raciais a partir de um recorte territorial das regiões brasileiras.

Gráfico 2 - Distribuição de Teses e Dissertações por Regiões Brasileiras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Ao analisarmos o gráfico 2, podemos observar que existe uma maior produção acadêmica na Região Sudeste, apresentando um total de 11 pesquisas, o que representa 61,2% do total analisado. Na sequência aparece a Região Nordeste, com um total de 4 pesquisas, o que

corresponde a 22,2% respectivamente. A Região Sul com um total de 3 pesquisas, o que corresponde a 16,6% das produções analisadas. Por fim, destacamos que, por meio dos descritores escolhidos, a Região Centro-Oeste e a Região Norte não apresentaram nenhuma produção acadêmica.

Os dados que evidenciamos abrem um importante campo de reflexões sobre a produção acadêmica acerca da infância e das relações étnico-raciais, sobretudo se cotejarmos a pesquisa que realizamos aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019). A PNAD sinaliza que nas regiões Norte e Nordeste, a maioria das crianças e dos(as) professores (as) de educação infantil são pretos e pardos e paradoxalmente são regiões que em que se encontra um número menor de pesquisas acerca da temática.

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg já havia levantado essa questão “observo que a maioria dos estudos que vêm sendo feitos no Brasil sobre relações raciais na educação infantil são proveniente do Sul e do Sudeste, em que crianças e professoras negras são proporcionalmente minoritárias (Rosemberg, 2012, p. 32). Assim, conforme nos aponta Rosemberg as pesquisas sobre infâncias e relações étnico-raciais ainda são desenvolvidas em uma perspectiva que desconsidera de fato o seu público. A pesquisadora ainda lança luz a algumas problemáticas

É possível transpor conhecimentos e práticas de um contexto demograficamente minoritário para outro demograficamente majoritário? O que ocorre e como deve ser nossa prática de combate ao racismo em instituições e locais minoritários negros (maioria de pessoas autodeclaradas pretas e pardas)? E em locais minoritários brancos(as)? Em nossos modelos de compreensão de preconceito racial, a condição de contexto majoritário/minoritário não tem relevância? (Rosemberg, 2012, p.35).

Em seguida, identificamos as universidades brasileiras nas quais as produções acadêmicas foram desenvolvidas.

Tabela 1- Distribuição de Teses e Dissertações por Universidades Brasileiras

(Continua)

REGIÃO	UNIVERSIDADES	DISSERTAÇÃO MESTRADO	TESES DOUTORADO	TOTAL	%
CENTRO-OESTE	-	-	-	0	0%
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	0	1		
NORDESTE	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1	0	4	22,2%
	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	0	1		
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1	0		
NORTE	-	-	-	-	-
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS)	2	0		
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)	1	0		
	Universidade de São Paulo (USP)	1	0		
SUDESTE	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	0	11	61,2%
	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	1	0		
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2	0		
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	0		
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	0	2		
SUL	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	0		
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1	1	3	16,6%
TOTAL		13	5	18	100%

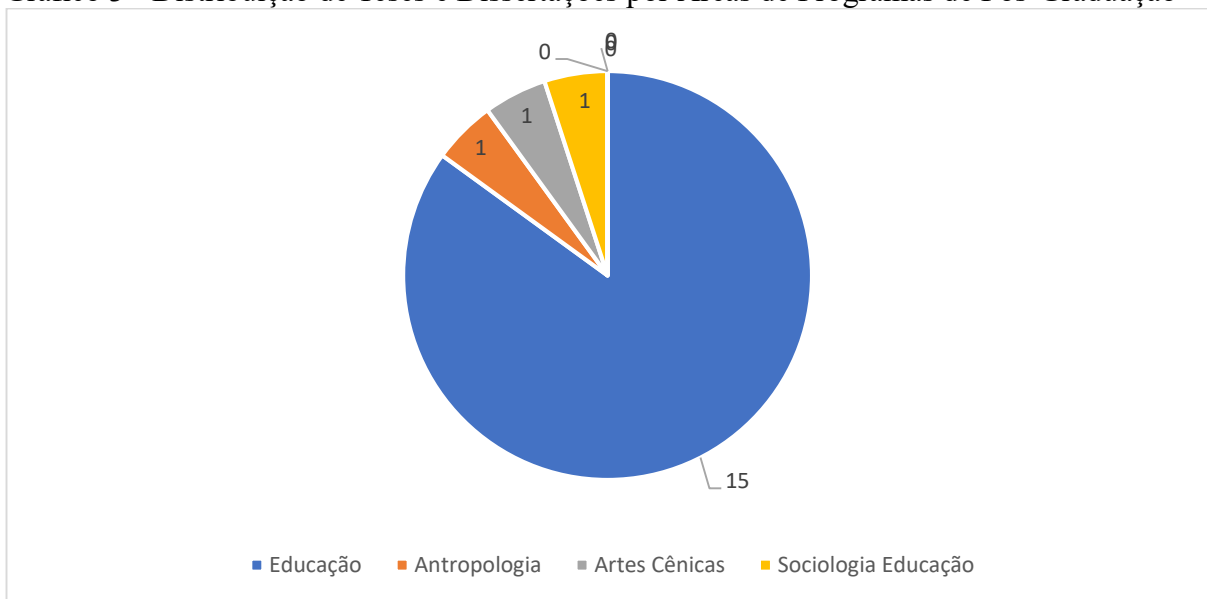
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

As dissertações e teses produzidas nas universidades brasileiras, por meio dos Programas de Pós-Graduação, apontam para uma maior concentração realizada nos programas de mestrado das universidades: UFAL, UFRN, PUC-MINAS, PUC-SP, USP, UEMG, UNICAMP, UFJF, UFMG, UFSC, UFPR e conseqüentemente, 5 (cinco) teses de doutorado, produzidas nas UFBA, UFCE, UFMG, UFSCAR E UFPR.

Identificamos que 15 (quinze) pesquisas, o que corresponde a 83,3% da totalidade analisada foram produzidas em Programas de Pós-Graduação, cuja área de concentração predominante é a Educação. Em continuidade a esse levantamento, aparecem os Programas de Pós-Graduação da área da Antropologia, Artes Cênicas e Sociologia da Educação nos quais foram desenvolvidas 1 (uma investigação em cada), que juntas correspondem a 16,7%.

No gráfico a seguir, apresentamos esses e os demais resultados identificados.

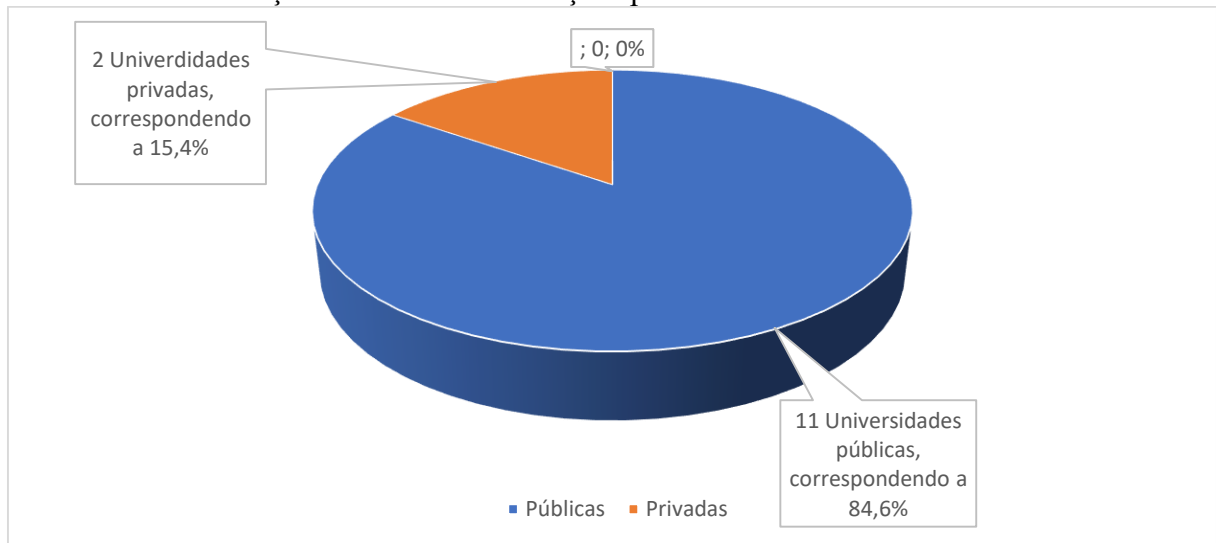
Gráfico 3 - Distribuição de Teses e Dissertações por Áreas de Programas de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Na sequência também foi possível identificar que as produções foram realizadas em 13 Universidades, sendo 11 públicas (entre estaduais e federais) e 2 instituições privadas. O gráfico 4 a seguir apresenta de forma visual essa representação.

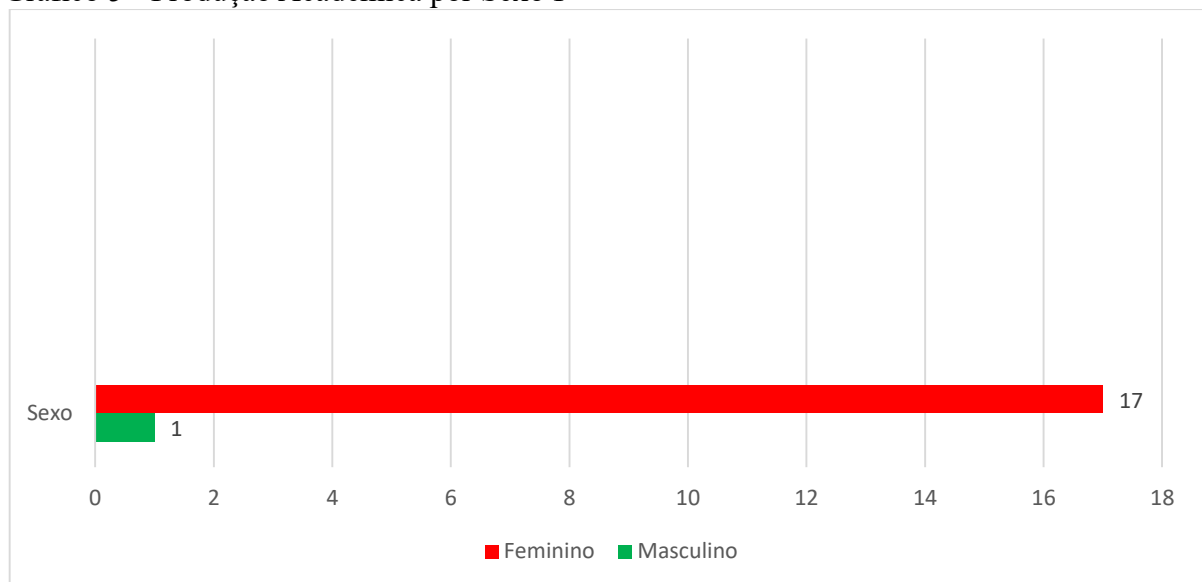
Gráfico 4 - Distribuição de Teses e Dissertações por Universidades Públicas e Privadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

De acordo com as pesquisas encontradas no banco de dados BDTD/IBICT, podemos analisar nos gráficos 5 e 6 a predominância de mulheres na realização de pesquisas sobre infâncias e relações étnico-raciais.

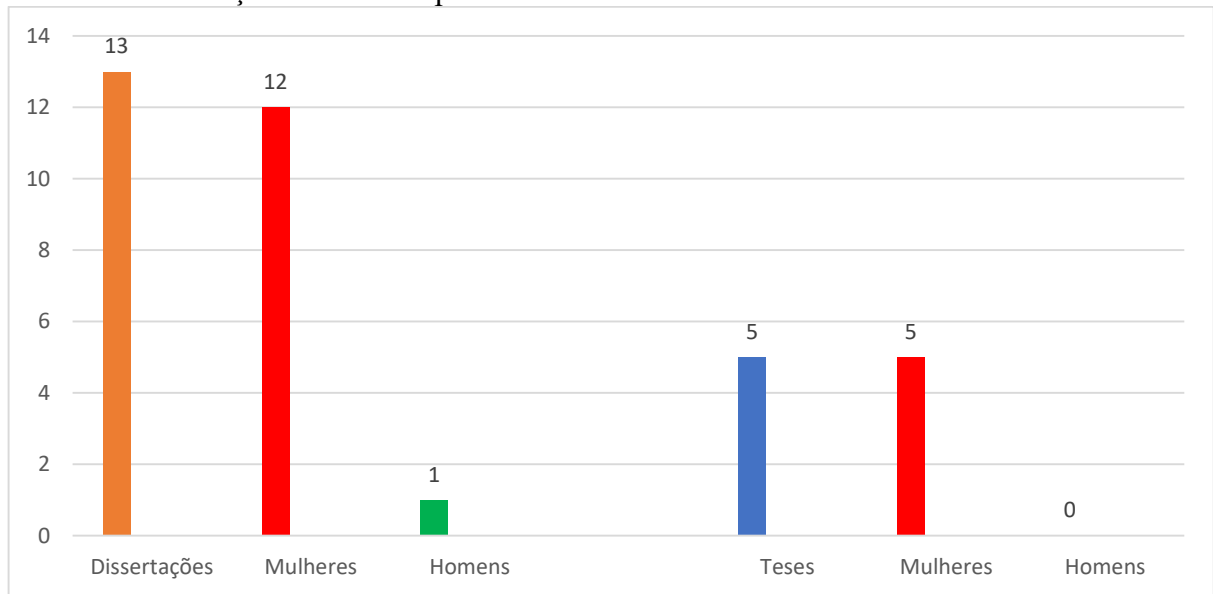
Gráfico 5 - Produção Acadêmica por Sexo I



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

A seguir apresentamos o gráfico 6, no qual a produção acadêmica por sexo é alargada, contemplando a divisão pela tipificação de pesquisas (dissertações/teses).

Gráfico 6 - Produção Acadêmica por Sexo II



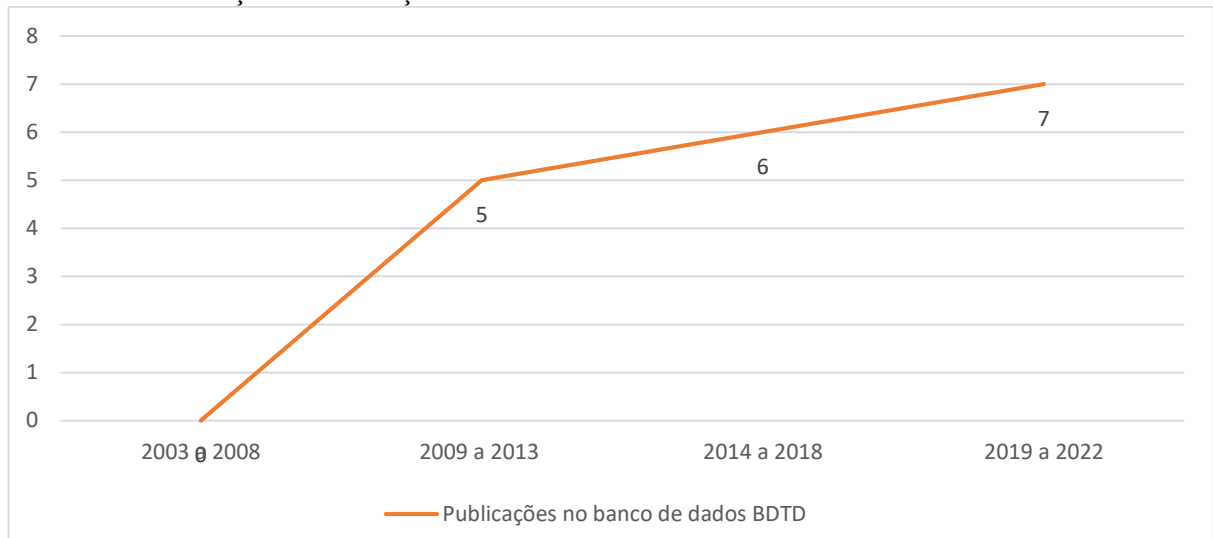
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Dos 18 (dezoito) trabalhos catalogados, 17 (dezessete) deles, isto é, 94,4% foram escritos por mulheres, sendo 13 (treze) dissertações e 5 (cinco) teses. Percebemos que apenas uma produção foi realizada por um homem, o que indica o pouco interesse dos homens em pesquisar essa temática, fazendo com que as mulheres se sobressaíam nas produções relacionados a crianças e relações étnico-raciais.

A presença significativa das mulheres nas pesquisas relacionadas às crianças e infâncias, não é só uma escolha pessoal, é também reflexo da produção hegemônica dos espaços sociais destinados aos corpos sociais das mulheres nas sociedades modernas ocidentais. Esses dados também nos evidenciam o quanto as pesquisas que envolvem as relações étnico-raciais na infância são interceptadas por outras questões, aqui destacamos o quanto a educação infantil ainda tem sido campo, historicamente assinalado, com a presença feminina. Assim, também precisamos destacar que “se os movimentos sociais não tivessem lutado pela inclusão das mulheres e das pessoas de cor em faculdades e universidades, é improvável que as concepções de interseccionalidade introduzidas por agentes de movimentos sociais surgissem na academia” (Collins; Bilge, 2020, p.119).

Identificamos a partir dos dados evidenciados no gráfico 7, apresentado a seguir, que a quantidade de pesquisas relacionadas a temáticas das relações étnico-raciais na educação infantil teve um aumento gradativo com o passar dos anos.

Gráfico 7 - Evolução da Produção Científica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

A partir dessa análise, percebemos um crescimento no número de pesquisas que abordaram as relações étnico-raciais em contextos educativos da infância. No período compreendido pelos anos de 2003 a 2008, não foi possível identificar nenhuma pesquisa. Na sequência, de 2009 a 2013 identificamos 5 (cinco) pesquisas, de 2014 a 2018 9 (nove) pesquisas. E de 2019 a 2020 houve um aumento considerável para 6 (seis) pesquisas. No entanto, esse número de trabalhos ainda se revela incipiente para compreender as relações étnico-raciais no Brasil.

Em ordem cronológica, as primeiras dissertações de mestrado aparecem na década de 2010, sendo a primeira no ano de 2011. Já a primeira tese de doutorado é datada de 2013. É possível constatar que as pesquisas produzidas a partir desse período, provavelmente, foram influenciadas pela aprovação da Lei n.º 10.630 de 2003 (Brasil, 2003). A referida lei, além de tornar obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, também serviu como estímulo para produções literárias infantis voltadas à temática.

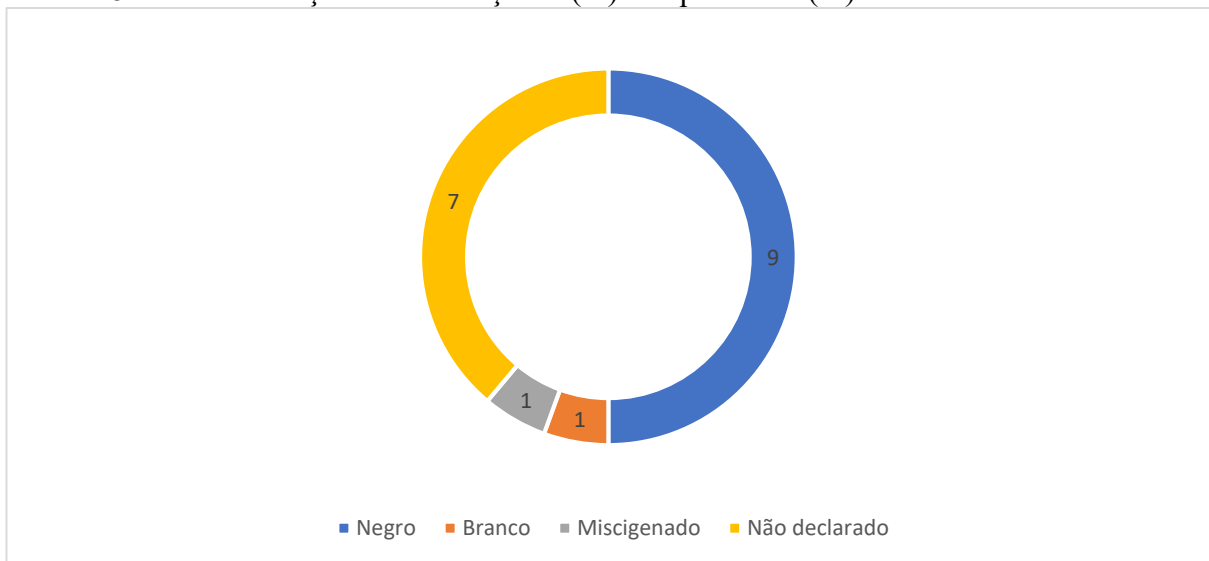
Sob essa mesma perspectiva podemos também afirmar que outro contributo foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que ocorreu no ano de 2004 que propõe:

As instituições de Ensino Superior incluirão disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004, p.31).

Nas questões que tangenciam a identificação de raça, percebemos que há uma predominância de pesquisadores que se autodeclararam como negros na realização de pesquisas relacionadas à temática, 9 (nove) pesquisadores, o que corresponde a 50% das pesquisas analisadas; 1 (uma) pesquisadora se autodeclarou miscigenada²⁵, 5,5%, e somente 1 (uma) pesquisadora se autodeclarou branca, 5,5%.

Por fim, identificamos que 7 (sete) pesquisadoras (mulheres), isto é, 39% não declararam seu pertencimento étnico-racial.

Gráfico 8 - Autodeclaração de Cor/Raça dos(as) Pesquisadores(as)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Na sequência fizemos o mapeamento das pesquisas no que se refere à estrutura metodológica, os trabalhos apresentam os tipos de pesquisas bibliográfica, documental e de campo, sendo este último baseado em diálogos com sujeitos, observação participante, intervenção por meio de prática pedagógica e pesquisa etnográfica. Outros aspectos que derivam das pesquisas que destacamos são as técnicas de levantamento de dados utilizadas, a saber: entrevistas semiestruturadas, questionários, diários de campo, documentos institucionais e legislativos em níveis de municípios, Estados e União, fotografias e grupos focais. As informações são detalhadas no quadro a seguir.

²⁵ A expressão “miscigenada” está sendo empregada a partir da utilização/autodeclaração do pesquisador (a) em sua investigação.

Quadro 2 - Organização das pesquisas analisadas: paradigmas, métodos e instrumentos

(Continua)

Teses e Dissertações	Paradigma da Pesquisa		Métodos						Instrumentos						
	Quantitativa	Qualitativa	Etnografia	Pesquisa-ação	Estudo de Caso	Pesquisa documental	Pesquisa de Campo	Bibliográfica	Diário de Campo	Entrevista	Observação participante	Registro fotográficos e Filmagens	Roda de conversa	Grupo Focal	Produções artísticas (desenho e pinturas)
D 1	-	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	-
D 2	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
D 3	-	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
D 4	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X
D 5	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
D 6	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-
D 7	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-
D 8	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-
D 9	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-
D 10	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-
D 11	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
D 12	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	X	-	-
D13	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
T 1	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-
T 2	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
T 3	-	X	X	-	X	-	-	-	X	X	-	X	-	-	-

Quadro 2 - Organização das pesquisas analisadas: paradigmas, métodos e instrumentos

(Conclusão)

Teses e Dissertações	Paradigma da Pesquisa		Métodos						Instrumentos						
	Quantitativa	Qualitativa	Etnografia	Pesquisa-ação	Estudo de Caso	Pesquisa documental	Pesquisa de Campo	Bibliográfica	Diário de Campo	Entrevista	Observação participante	Registro fotográficos e Filmagens	Roda de conversa	Grupo Focal	Produções artísticas (desenho e pinturas)
T 4	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-
T 5	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Conforme visualizamos no quadro apresentado anteriormente, todas as 18 (dezoito) pesquisas caracterizam-se como qualitativas, sendo realizada em instituições e programas de educação. Em relação aos métodos adotados e assumidos pelas (os) pesquisadoras (o), 7 (sete) pesquisas são classificadas como etnografias; 6 (seis) pesquisas são consideradas como pesquisa de campo; 4 (quatro) são pesquisas definidas como documentais; 2 (duas) pesquisas como estudos de caso e por fim 1 (uma) como pesquisa-ação e 1 (uma) como pesquisa bibliográfica.

Já entre os principais instrumentos utilizados temos predominantemente o uso da observação participantes em 9 (nove) pesquisas; seguido dos registros fotográficos e das filmagens presentes em 8 (oito) pesquisas; na sequência aparece o diário de campo em 7 (sete) pesquisas, e em 6 (seis) pesquisas a roda de conversa. Entretanto, cabe ressaltar que conforme apresentamos anteriormente no quadro 2, os instrumentos não são excludentes, isto é, uma mesma pesquisa se utilizou da conjugação de mais de um durante a investigação.

Na sequência, apresentamos o quadro 3, no qual foram identificados os(as) autores (as) mais referenciados pelos(as) pesquisadores(as) nas investigações. Os dados foram levantados após a leitura e análise dos capítulos teóricos das produções encontradas.

Quadro 3 - Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continua)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)²⁶	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
01	Eliane Cavalleiro	Negra	17	UNB Professora	- Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero” da Universidade de Brasília;
02	Nilma Lino Gomes	Negra	17	UFMG Professora voluntária	- Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – Universidade Federal de Minas Gerais;

²⁶ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continuação)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)²⁷	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
03	Kabengele Munanga	Negro	16	UFBA Professor visitante sênior	- História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, meio ambiente e sociedade” - Universidade Federal da Bahia (UFBA); - Encontro de Saberes: A Inclusão dos Mestres e dos Saberes Tradicionais no Mundo Acadêmico” - Universidade de Brasília (UnB); - Ações Afirmativas: Políticas de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - Universidade de Brasília (UnB); - Laboratório de Etnomusicologia, Antropologia e Audiovisual - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);

²⁷Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continuação)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)²⁸	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
04	Manuel Sarmento	Branco	16	Universidade do Minho (Portugal) Professor associado	- Não foi possível recuperar essa informação.
05	Sônia Kramer	Branca	15	PUC-Rio Professora Emérita	- Infância, Formação e Cultura - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);

²⁸ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continuação)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)²⁹	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
06	Anete Abramowicz	Branca ³⁰	14	USP Professora Professora Titular Sênior da UFSCAR	- Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); - Práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais da Criança e Infância - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR);

²⁹ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

³⁰A pesquisadora se declara judia.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continuação)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)³¹	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
07	William Corsaro	Branco	14	Professor titular do Departamento de Sociologia da IndianaUniversity, Blommington	- Não foi possível recuperar essa informação.
08	Fúlvia Rosemberg ³²	Branca	13	-	-
09	Fabiana de Oliveira	Negra	11	UNIFAL-MG Professora	-
09	Phillippe Ariès ³³	Branco	10	-	-

³¹ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

³² A professora Fúlvia Rosemberg faleceu em 12 de setembro de 2014. Foi professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordenou o Núcleo de Estudos de gênero, raça e idade (NEGRI). Atuou também como pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas.

³³ Faleceu em 9 de fevereiro de 1984.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continuação)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)³⁴	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
10	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Negra	9	UFSCAR Professora Emérita	- “Práticas Sociais e Processos Educativos - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR);
11	Rita de Cássia Fazzi	Branca	9	PUC-Minas Foi professora Adjunta	- Não foi possível recuperar essa informação;
12	Silvia Helena Cruz	Branca	9	UFC Professora	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores - Universidade de São Paulo (USP);

³⁴ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Continuação)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)³⁵	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
13	Flávio Santiago	Branco	7	UFJF Pesquisador em nível de pós-doutorado	- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil - Universidade de São Paulo (USP); - Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil - Universidade de São Paulo (USP);
14	Maria Cristina Gouvêa	Branca	6	UFMG Professora Titular	- Não foi possível recuperar essa informação;
15	Márcia Gobbi	Branca	6	USP Professora	- Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens - Universidade de São Paulo (USP);

³⁵ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

Quadro 3 – Autores(as) mais referenciados nas pesquisas

(Conclusão)

Ordem	Autores Referenciados	Raça/Etnia (heteroidentificação)³⁶	Número de Aparições	Vinculação Institucional (atual)	Grupos de Pesquisas Vinculados
16	Régine Sirota	Branca	6	Institut National de Recherche Pédagogique Université René Descartes	- Não foi possível recuperar essa informação.
17	Chimamanda Adichie	Negra	4	-	-
18	Vera Maria Candau	Branca	4	PUC-Rio Professora Emérita	- Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);
19	Aníbal Quijano ³⁷	Branco	3	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

³⁶ Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas foram construídas pela pesquisadora sob inspiração nos procedimentos adotados pelas instituições públicas brasileiras em seus processos seletivos (vestibular e/ou concursos) nos quais se aferem a veracidade das informações prestadas pelos candidatos em relação ao seu pertencimento racial (heteroidentificação), tomando para isso traços fenotípicos, tais como cor da pele, textura dos cabelos, traços fisionômicos (rosto, lábios, orelhas e nariz), entre outros. Na presente investigação foram realizadas consultas nos currículos dos(as) pesquisadores(as) cadastrados(as) na plataforma Lattes (pesquisadores (as) brasileiros(as)), tomando para isso as fotos inseridas por esses(as). Também utilizamos de outras imagens encontradas em redes sociais, bem como sites de diversas instituições de ensino nas quais os(as) pesquisadores (as) desenvolveram ou participaram de algum evento.

³⁷ Anibal Quijano faleceu em 31 de maio de 2018.

Dentre os autores que mais se fizeram presentes nas investigações analisadas, identificamos a recorrência de teóricos clássicos no campo da pesquisa sobre a história da infância no cenário mundial, tais como: Phillippe Ariès, que foi um importante historiador, medievalista francês e professor universitário, e mesmo após o seu falecimento em 9 de fevereiro de 1984, seus estudos continuam sendo referenciados nas pesquisas.

Manuel Sarmiento, William Corsaro e Régine Sirota também foram teóricos bastante utilizados nas pesquisas investigadas, sobretudo, porque defendem a perspectiva da Sociologia da Infância, referencial teórico nos quais as pesquisas se sustentam. Manuel Sarmiento, é doutor pela Universidade do Minho onde atualmente é professor associado. Cabe destacar que o autor atua em nove grupos de pesquisa envolvendo as temáticas: educação, criança e infância, inclusive, por várias universidades brasileiras, das quais destacamos: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Doutor pela Universidade da Carolina do Norte, William Corsaro, é atualmente professor titular do Departamento de Sociologia da Indiana University, Blommmington nos Estados Unidos. O autor faz discussões a respeito da Sociologia da Infância por meio do estudo das culturas de pares, das relações entre adultos e crianças e entre si, bem como sobre os métodos etnográficos e o processo de socialização. Já Régine Sirota é socióloga francesa, professora de sociologia na Universidade de Paris. Especializou-se em Sociologia da Educação e em Sociologia da Infância. A autora é responsável pela inserção da SI na França, onde fez dos aniversários das crianças um dos seus lócus privilegiados de pesquisa.

Cabe ainda destacar as pesquisadoras brasileiras Sônia Kramer e Vera Maria Candau, que se tornaram referências no campo da educação. Kramer, que foi mencionada nos trabalhos a partir das discussões que realiza sobre aspectos metodológicos de pesquisas com crianças. Sônia é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, atua no Grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura pela PUC-Rio. A autora traz sua colaboração para a abordagem das temáticas a partir das discussões relativas à educação infantil, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita e estudos judaicos.

Vera Maria Candau por sua vez teve sua obra abordada como referência para se discutir diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Candau é professora titular emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Possui doutorado em educação pela Universidad Complutense de Madrid. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) na PUC-Rio.

No campo das relações étnico-raciais/educação para as relações étnico-raciais os autores mais evidenciados foram: Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Fúlvia Rosemberg, Rita Fazzi, Anete Abramowicz, Silvia Helena Cruz, Fabiana de Oliveira e Flávio Santiago que tratam das epistemologias e concepções das relações étnico-raciais como o racismo, preconceito, discriminação, construção da identidade, infâncias e o movimento negro.

Kabengele Munanga é antropólogo e professor brasileiro-congolês. Possui naturalização no Brasil desde 1985. Concluiu o doutorado na Universidade de São Paulo em Ciências Humanas/Área de concentração em Antropologia Social. O pesquisador agrega discussões com enfoque nos temas como: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais, temáticas essas que são referenciadas nas pesquisas analisadas.

Cabe também destacar que atua em quatro grupos de pesquisas, a saber: o grupo “História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer, meio ambiente e sociedade” pela Universidade Federal da Bahia; dois grupos pela Universidade de Brasília: “Encontro de Saberes: A Inclusão dos Mestres e dos Saberes Tradicionais no Mundo Acadêmico” e o segundo “Ações Afirmativas: Políticas de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa” e por fim o grupo “Laboratório de Etnomusicologia, Antropologia e Audiovisual” pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Os estudos de Nilma Lino Gomes também se tornaram referência. A pesquisadora é doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo tendo sido orientada por Kabengele Munanga durante a realização de sua pesquisa. Atualmente atua como professora voluntária no Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, onde também integra o grupo de pesquisa “Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas”.

Nilma tem se posicionado na luta contra o racismo. Ocupou posições políticas de destaque, dentre elas destacamos a presidência da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, bem como o cargo de ministra das mulheres, da igualdade racial e dos direitos humanos do Brasil (02/10/2015 a 12/05/2016) no governo de Dilma Rousseff. Em 2013, a pesquisadora se tornou a primeira mulher negra do Brasil a gerir uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Eliane Cavalleiro é doutora em educação pela Universidade de São Paulo tendo sido orientada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Foi consultora da UNESCO, no projeto Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC. Cavalleiro atuou como coordenadora geral de diversidade e inclusão educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD).

Possui diversas publicações, entre elas o livro, que foi produzido a partir de sua dissertação de mestrado: *“Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”* (Cavalleiro, 2003). A referida obra se fez presente em 17 (dezesete), das 18 (dezoito) pesquisas analisadas. Eliane atualmente integra o grupo “Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero” da Universidade de Brasília.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos atuando no grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” da UFSCAR. Foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já Fúlvia Rosembergé doutora em Psicologia da Infância na Ecole Pratique des Hautes Etudes /Université de Paris, em 1969. Era professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordenou o Negri (Núcleo de Estudos de gênero, raça e idade). Atuou também como pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas. Era reconhecida pelos seus trabalhos sobre a educação infantil e ações afirmativas. A pesquisadora faleceu em 12 de setembro de 2014.

Anete Abramowicz, atuante em dois grupos de pesquisa pela Universidade Federal de São Carlos e Universidade de São Paulo com as temáticas: estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença, e o outro sobre as práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais da Criança e Infância; Já Rita de Cássia Fazzi é doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, foi diretora do Instituto da Criança e do Adolescente no período de 2003 a 2017. Apresenta discussões sobre preconceito racial-infância, trabalho infantil, relações raciais, entre outras.

Fabiana de Oliveira, traz reflexões a respeito da educação infantil, sociologia da infância e relações étnico-raciais. Atualmente é docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. É coordenadora da Comissão de Aferição de Veracidade de Auto declaração de Negros (as) e Indígenas, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e da Brinquedoteca da UNIFAL-MG. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

Silvia Helena Cruzé professora titular da Universidade Federal do Ceará e traz discussões sobre os seguintes temas: pesquisas com crianças pequenas, trabalho pedagógico na Educação Infantil e Formação de professores. A autora é atuante em dois grupos de pesquisa, o primeiro, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil pela Universidade Federal do Oeste do Pará e o outro, grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores pela Universidade de São Paulo.

Flávio Santiago é doutor em educação na linha Ciências Sociais e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É pedagogo, geógrafo e professor da educação básica, e atualmente participado grupo de pesquisas pela Universidade de São Paulo - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil. Traz contribuições no que se refere a pedagogia da infância, relações raciais, relações de gênero e educação das relações étnico-raciais em creches e pré-escolas. Nas pesquisas a sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado são recorrentemente mencionadas.

Outros referenciais também se fizeram presentes, tais como Quijano, uma das referências mais importantes no campo dos estudos decoloniais. Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". Chimamanda Ngozi Adichie é outro nome recorrente nas pesquisas. Chimamanda é uma feminista e escritora nigeriana. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura africana. Ela foi a primeira mulher a ser Chefe da Administração da Universidade da Nigéria. Também foi conferido à ela uma certificação com honras, como Doutora em Humanidades em várias Universidades como: Johns Hopkins, Haverford College, Edimburgo e de Amherst.

Tendo sido ampliada a nossa perspectiva sobre os aportes teóricos mais utilizados bem como as temáticas que discutem, apresentamos a seguir, no quadro 4 a relação das pesquisas analisadas, os pesquisadores que atuaram como orientadores (as) com suas respectivas vinculações aos grupos de pesquisa cadastrados na base de dados do CNPq

Quadro 4 - Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continua)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ³⁸	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
D1 CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA NEGRA E CONGADEIRA EM PEDRO LEOPOLDO – MINAS GERAIS Pesquisador(a): Cláudia Marques de Oliveira	Nilma Lino Gomes	Negra	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas - UFMG	Ciências Humanas; Educação	i) Cena artística afro-brasileira; ii) Descolonização, raça e práticas educativas; iii) Educação e juventude negra; iv) Educação e Quilombos; v) Educação para a diversidade e saberes emancipatórios; vi) Estado da Arte Educação e Relações Étnico Raciais; vii) Gênero, raça e educação; viii) História do Negro no Brasil; ix) Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras; x) Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas;	O Núcleo foi criado a partir do envolvimento dos docentes com as atividades do Programa Ações Afirmativas na UFMG. O Programa tem realizado diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito da UFMG desde o ano de 2002. Foram realizados seminários nacionais, cursos, debates e pesquisas (com apoio do PIBIC, PROBIC e MEC/SESU/SECADI), publicações, produção de vídeos, formação de docentes da educação básica, formação de estudantes da graduação e pós-graduação e o estabelecimento de parcerias com diversas instituições. A experiência do Programa tem sido registrada pela equipe de professores/as e estudantes da graduação e pós-graduação em artigos, livros, congressos e seminários nacionais e internacionais. Dentre as publicações realizadas citamos os livros: <i>Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade</i> , BH, Autêntica, 2004; <i>Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro</i> , Brasília, MEC/SECAD; <i>Identidade e Corporeidades Negras</i> , BH, Autêntica.

³⁸ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ³⁹	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D2</p> <p>A FORMAÇÃO DE ATITUDES RACISTAS EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: O QUE AS ROTINAS E AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NOS REVELAM</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Sandra Maria de Oliveira</p>	Magali dos Reis	Branca	Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (NUPEIA) - UFPA	Linguística, Letras e Artes; Artes	<p>i) Educação e Relações Étnico-raciais;</p> <p>ii) A Educação Inclusiva e Processo Ensino-aprendizagem;</p> <p>iii) Arte, Cultura, Educação e Ludicidade na Amazônia;</p> <p>iv) Dança e Etnocologia;</p> <p>v) Educação Musical, Diversidade Cultural e Ludicidade;</p> <p>vi) Etnocologia e Carnaval;</p> <p>vii) História da Infância, das Instituições Educativas e da Formação de Professores;</p> <p>viii) Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia;</p> <p>ix) Processos sociais e Etnografias</p> <p>x) Sociologia da Infância;</p>	O NUPEIA vem atuando em pesquisas na Amazônia, principalmente na região da Amazônia Marajoara, Amazônia Bragantina e na Região Metropolitana de Belém com estudos sobre as temáticas: práticas culturais cotidianas, recursos e ou metodologia inovadoras por meio da ludicidade, Carnaval e Infâncias e memórias e artes cênicas. Mantém parcerias com a Rede Emíli@ de Pesquisa, com o TAMBOR, que discute Etnocologia e Carnaval, com PERAU que investiga História/Memória. Com o GERA que analisa a formação de professores para as relações raciais. O NUPES, que investiga as infâncias e as crianças em ambientes formais e não formais e suas culturas infantis. As pesquisas sobre infâncias e crianças da Amazônia se apresentam em várias regiões deste imenso território, possibilitando o conhecimento desse grupo geracional e seus atores sociais de maneira que as pesquisas deem subsídios, para a ampliação pelo Estado, das políticas públicas garanta e vida plena das crianças da Amazônia.

³⁹ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁰	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
D3 RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO Pesquisador(a): Eduarda Souza Gaudio	Eloisa Acires Candal Rocha	Branca	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na pequena infância - UFSC	Ciências Humanas; Educação	i) Avaliação dos Serviços Educacionais para Crianças de 0 A 6 Anos; ii) Criança, Educação, Culturas e Cidadania iii) Crianças e Educação: Concepções Sócio pedagógicas da Infância nas Políticas, Normas e Saberes Científicos; iv) Identidade e a Formação Do Profissional de Educação Infantil; v) Teoria e Prática Pedagógica;	O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN - é como passou a se chamar o Núcleo de 0 a 6 anos - NEE0A6 - a partir de uma ampliação dos propósitos do trabalho de investigação desenvolvidos pelos pesquisadores que fazem parte do mesmo. Como Núcleo de 0 a 6 anos o início das atividades remonta ao ano de 1991 com um trabalho organizado a partir da necessidade de articular o desenvolvimento da pesquisa às demais atividades de ensino e extensão relacionadas diretamente com a área da Educação da Infância. Relatório de pesquisa, financiada pelo CNPQ e conduzida pelo Nupein em distintas frentes de pesquisa (docência, políticas públicas, especificidades étnicas-culturais, especificidades de recorte etário, de condições socioeconômicas, etc.) buscam ampliar e aprofundar a percepção dos caminhos que temos trilhado após a promulgação da lei 9394/96 (LDBEN) e os impactos de tal trajetória sobre a educação infantil (veja: http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeros eis).

⁴⁰ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴¹	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D4</p> <p>“LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA”:</p> <p>RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS.</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Ana Carolina Batista de Almeida Farias</p>	Márcia Aparecida Gobbi	Branca	Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade - UNIFESP	Ciências Humanas; Educação	<p>i) Diversidade de gênero e étnico-racial na infância;</p> <p>ii) Gênero nas Práticas Educativas;</p> <p>iii) Políticas Educacionais e na Formação docente;</p>	<p>Criado em 2012 na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, o Grupo de Pesquisas Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade, tem como objetivo desenvolver pesquisas que articulem gênero e os processos educativos na Educação Infantil, em creches e pré-escolas. As pesquisas envolvem a intersecção entre os Estudos de Gênero e os Estudos Sociais da Infância, destacam a importância de examinar os desafios de uma educação associada à promoção dos Direitos Humanos. A ação do grupo tem gerado investigações colaborativas e a participação e organização de seminários e congressos científicos nacionais e internacionais, publicações em revistas científicas e coletâneas. Buscando a constituição de uma rede de pesquisadoras/es brasileiros e estrangeiros, por meio de intercâmbios e acordos de cooperação com universidades nacionais e estrangeiras.</p>

⁴¹ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴²	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D5</p> <p>INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA, MG</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Aline de Assis Augusto</p> <p>D7</p> <p>A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: UM OLHAR PARA OS IMAGINÁRIOS PRESENTES EM UM AMBIENTE ESCOLAR</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Ana Carolina Bustamante Dias Souza</p>	<p>Julvan Moreira de Oliveira</p>	<p>Negro</p>	<p>Africanidades, Imaginário e Educação (ANIME)</p>	<p>Ciências Humanas; Educação</p>	<p>i) Associação Brasileira de Pesquisadores Negros;</p> <p>ii) associação ylêseti do imaginário;</p> <p>iii) centre de recherchesinternationalesurlçimaginaire;</p> <p>iv) ifa - instituto de filosofia africana;</p> <p>v) reiberoamericana de investigaciónenimaginarios y representaciones;</p>	<p>O Grupo de Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação (ANIME) situa-se na consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico e filosófico na reflexão educativa, se constituindo uma experiência altamente pedagógica para a compreensão do fenômeno humano. Este grupo objetiva refletir e pesquisar a educação em interface com os estudos africanos desenvolvidos em África e na Diáspora e que tenham implicações para as políticas implementadas no âmbito da diversidade étnico-racial, procurando fortalecer os direitos da população negra e as ações educativas no combate ao racismo e as discriminações, considerando a questão da identidade, da oralidade e da ancestralidade, visando compreender as africanidades presentes na cultura brasileira.</p>

⁴² De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴³	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D6</p> <p>A DIVERSIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO (2015-2017)</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Cássia Rosicler Galvão</p>	Helenice Ciampi	Branca	Docência em suas múltiplas dimensões - PUC/SP	Ciências Humanas; Educação	i) Instituição Escolar: organização; ii) práticas pedagógicas e formação de educadores;	A produção do grupo tem repercutido de forma a concretizar convites para bancas de diversos tipos em diferentes instituições brasileiras; convites para conferências, mesas redondas e palestras no Brasil e fora do país; publicações e consultorias para revisão em periódicos nacionais e estrangeiros bem como para agências de fomento à pesquisa.

⁴³ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 –Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁴	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D8</p> <p>A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, COM A PALAVRA AS CRIANÇAS: “EU SO PETA, TENHO CACHO, SO LINDA, Ó!”.</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Sara da Silva Pereira</p>	Lucimar Rosa Dias	Negra	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR - UFPR	Ciências Humanas; Educação	<p>i) Antropologia das Populações Afro-Brasileiras;</p> <p>ii) Comunidades Tradicionais: Quilombos, Comunidades de Terreiro, Povos do Campo;</p> <p>iii) Educação e Relações Étnico-Raciais;</p> <p>iv) Estudos Africanos</p> <p>v) História Afro-Brasileira e História da África;</p> <p>vi) Políticas Afirmativas;</p> <p>vii) Sociologia das Relações Étnico-Raciais;</p>	<p>O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros UFPR caracteriza-se por desenvolver atividades articuladas de Ensino-Pesquisa-Extensão e por reunir pesquisadores de áreas afins aos Estudos Afro-Brasileiros. Articula o campo de Estudos Afro-Brasileiros com diferentes e interligadas áreas de conhecimento: educação e relações étnico-raciais-políticas afirmativas-ensino de história e cultura afro-brasileiras; antropologia das populações afro-brasileiras-quilombos e outras comunidades tradicionais; sociologia política-sociologia das relações raciais; análise de discurso-discurso e racismo. Nessas áreas</p> <p>produz estudos e publicações advindas de pesquisas, com produções coletivas e individuais, em meios nacionais e internacionais, conforme atestam os currículos lattes dos pesquisadores e estudantes que compõem o grupo.</p>

⁴⁴ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 –Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁵	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D9</p> <p>“AQUI NÃO TEM MÁSCARAS AFRICANAS?” A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM UMA EMEI E A EXPERIÊNCIA COM O PERCURSO TERRITÓRIO NEGRO EM MUSEUS DE BELO HORIZONTE/MG</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Andreza Mara da Fonseca</p>	<p>Vânia de Fátima Noronha Alves</p>	<p>Branca</p>	<p>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente-GEPPDOC - PUC Minas</p>	<p>Ciências Humanas; Educação</p>	<p>i) História e memória da docência e da escolarização; ii) Políticas de formação docente e de profissionalização;</p>	<p>Com duas Linhas de Pesquisa: "Profissão Docente, constituição e memória", e "Políticas de Formação docente e de profissionalização", o GEPPDOC tem como principal objetivo a produção de estudos e pesquisas sobre aspectos conceituais e metodológicos relacionados à constituição histórica da profissão docente e às práticas e experiências de professores: história e memória, processos de formação e profissionalização, exercício profissional em diferentes instituições, construção da identidade e suas interações no contexto dos estabelecimentos escolares. Seus integrantes são professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas e pesquisadores de outras IES. O GEPPDOC tem mantido intercâmbio com grupos similares, estabelecendo significativo diálogo com pesquisadores da área e buscando socializar os resultados de suas pesquisas em congressos nacionais e internacionais, e por meio de publicações em periódicos qualificados e obras acadêmicas diversas.</p>

⁴⁵ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁶	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D10</p> <p>PERFORMANCES DE CORPOS BRINCANTES: CULTURA AFRICANA E ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Lia Franco Braga</p>	Teodora de Araújo Alves	Branca	Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação - CIRANDAR - UFRN	Linguística, Letras e Artes; Artes	<p>i) Corpo e Pedagogias da Dança;</p> <p>ii) Corpo, Performatividade e Processos de Criação;</p>	<p>Grupo objetiva ampliar e fortalecer a produção acadêmica e artística por meio da pesquisa no campo da dança e outras formas expressivas das Artes Cênicas, como o Teatro e a Performance, com enfoque nos estudos do corpo e dos processos de criação na/da cena contemporânea. Nesse contexto, articula tradição e contemporaneidade, levando em consideração aspectos estéticos, pedagógicos e epistemológicos. O grupo tem como principais ações: o estímulo à pesquisa a partir da articulação entre ensino e extensão; a participação e organização de eventos de natureza científica, pedagógica e artística; a publicação das pesquisas e das produções artísticas a elas vinculadas, em âmbito nacional e internacional. Nos últimos anos o CIRANDAR tem desenvolvido suas ações em parceria com o PPPGARC/UFRN e Profarts, e também com as licenciaturas em Dança e Teatro desta instituição. As repercussões de suas ações se dão no campo da pesquisa acadêmica, da produção artística e da formação docente.</p>

⁴⁶ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁷	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>D11</p> <p>ENTREMEIOS E DESPEDIDAS DE UMA PESQUISA AÇÃO: O USO DA LITERATURA INFANTIL EM PRÁTICAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Isanêsda Silva Cajé Torres</p>	Roseane Maria de Amorim	Branca	Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Contemporaneidade (GPECC) - UFPE	Ciências Humanas; Educação	<p>i) Educação, currículo e contemporaneidade;</p> <p>ii) Linguagens e percursos de subjetivação;</p>	Formação de uma rede de pesquisadores e pesquisadoras no campo de investigação do currículo escolar com ênfase em temas relativos às diferenças culturais; Desenvolvimento de estudos e pesquisas politicamente engajados com questões sociais, cujo debate político e acadêmico tenha centralidade na cultura e cujos temas sejam afetos às linguagens, aos gêneros, às sexualidades; às etnias (...);

⁴⁷ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁸	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
D12 CORPO E CABELO NEGRO: (RE) SIGNIFICAÇÕES E INTERAÇÕES COM E DE CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE Pesquisador(a): Elândiados Santos	Ademilson de Sousa Soares	Branco	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias - UFMG	Ciências Humanas; Educação	i) A infância na escola; ii) Crianças e estudos da infância; iii) Direitos Humanos e políticas públicas de inclusão escolar; iv) Políticas para a infância e para a educação infantil;	Criado em 2000, o grupo tem como objetivo investigar fenômenos relacionados à infância, às crianças e à educação em distintos contextos socioculturais. A equipe de pesquisadores integra ações interinstitucionais voltadas para a formulação e implementação de políticas públicas, como por exemplo: Indicadores de Qualidade na Educação Infantil; Programa Proinfantil; Trabalho Docente e Condições de Trabalho na Educação Básica Brasileira; Educação Infantil no/do Campo; Programa Currículo em Movimento; Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil; Pesquisa infância em tempos de pandemia.

⁴⁸ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁴⁹	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
D13 AMIGUES UM ESTUDO INTERSECCIONAL DAS PRÁTICAS DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Pesquisador(a): Artur Oriel Pereira	Ana Lucia Goulart de Faria	Branco	GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural - UNICAMP	Ciências Humanas; Educação	i) Culturas Infantis; ii) Educação Não Formal; iii) Ensino Superior; iv) Movimentos; Sociais e Educação v) Sociedade, Cultura, Política e Educação; vi) Trabalho e Educação;	No GEPEDISC as pesquisas se desenvolvem na intersecção da Educação com as Ciências Sociais. As diferenças socioculturais, sobretudo as de classe, gênero, etnia/cor, idade e geração constituem sua temática central. O GEPEDISC tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas (trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, dissertações e teses) voltadas para a compreensão das transformações que marcam as sociedades contemporâneas, especialmente aquelas voltadas para as relações de trabalho, fluxos migratórios, cursos da vida e ciclos educacionais, cultura e educação além do espaço escolar, e história da cultura (impressos, literatura, leitor/a, artes visuais, público), e para as dimensões sociais que organizam os princípios que constroem diferenças e as hierarquizam.

⁴⁹ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁵⁰	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>T1</p> <p>“JACU, JACUTIA, A GENTE DÁ COMIDA PRO JACU!”</p> <p>AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTOS NA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>MARINA RODRIGUES MIRANDA</p>	Álamo Pimentel	Branco	Grupo de Estudo e Pesquisa Em Educação e Diversidade (GEPED) - UFRB	Ciências Humanas; Educação	<p>i) Processos de Ensino e de Aprendizagem;</p> <p>ii) Formação de Professores e Diversidade;</p> <p>iii) Memória, Cultura e conhecimentos tradicionais dos povos do Campo;</p>	<p>Pesquisa os processos educacionais em diferentes áreas do conhecimento, com ênfase nos estudos sobre formação de professores da educação básica, educação do campo, Educação de Jovens e Adultos, educação inclusiva, educação das relações étnico raciais, questão de gênero e sexualidade e processos de ensino e de aprendizagem).</p>

⁵⁰ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁵¹	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>T2</p> <p>A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Arleandra Cristina Talin do Amaral</p>	<p>Paulo Vinícius Baptista da Silva</p>	<p>Branca</p>	<p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR - UFPR</p>	<p>Ciências Humanas; Educação</p>	<p>i) Antropologia das Populações Afro-Brasileiras;</p> <p>ii) Comunidades Tradicionais: Quilombos, Comunidades de Terreiro, Povos do Campo;</p> <p>iii) Educação e Relações Étnico-Raciais;</p> <p>iv) Estudos Africanos</p> <p>v) História Afro-Brasileira e História da África;</p> <p>vi) Políticas Afirmativas;</p> <p>vii) Sociologia das Relações Étnico-Raciais;</p>	<p>O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros UFPR caracteriza-se por desenvolver atividades articuladas de Ensino-Pesquisa-Extensão e por reunir pesquisadores de áreas afins aos Estudos Afro-Brasileiros. Articula o campo de Estudos Afro-Brasileiros com diferentes e interligadas áreas de conhecimento: educação e relações étnico-raciais-políticas afirmativas-ensino de história e cultura afro-brasileiras; antropologia das populações afro-brasileiras-quilombos e outras comunidades tradicionais; sociologia política-sociologia das relações raciais; análise de discurso-discurso e racismo. Nessas áreas produz estudos e publicações advindas de pesquisas, com produções coletivas e individuais, em meios nacionais e internacionais, conforme atestam os currículos lattes dos pesquisadores e estudantes que compõem o grupo.</p>

⁵¹ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Continuação)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça ⁵²	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
<p>T3</p> <p>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DE CRIANÇAS SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Nara Maria Forte Diogo Rocha</p>	<p>Maria de Fátima Vasconcelos da Costa</p>	Branca	<p>LUDICE - Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas - UFCE</p>	<p>Ciências Humanas; Educação</p>	<p>i) Ação Afirmativa na UFC: a experiência das cotas;</p> <p>ii) Práticas lúdicas de ontem e de hoje: um estudo exploratório da memória lúdica intergeracional;</p>	<p>Contempla os estudos voltados para a problemática das práticas lúdicas, enquanto mediadoras do desenvolvimento humano (abordagem psicológica) e da intervenção pedagógica (abordagem educativa) e enquanto manifestação da cultura (abordagem antropológica), bem como o tema da identidade/diferença implicado nos processos de exclusão social.</p>
<p>T4</p> <p>CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE “ALMA BRANCA”: UM ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Pesquisador(a):</p> <p>Edmacy Quirina de Souza</p>	<p>Nilson Fernandes Dinis</p>	Negro	<p>Educação e Estéticas da Diferença - UFSCAR</p>	<p>Ciências Humanas; Educação</p>	<p>i) Culturas de gênero e sexualidade;</p> <p>ii) Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação;</p>	<p>O grupo reúne pesquisadores e estudantes de diversas áreas das Ciências Humanas com a finalidade de estudar, debater, propor e operacionalizar atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre as temáticas da Educação, Estética, Arte, Relações de Gênero e Sexualidade. Com formações diferentes Psicologia, História, Filosofia, Imagem e Som, Teatro, Artes Plásticas, Radialismo, Antropologia, Pedagogia, Letras, Relações Públicas e Ciências da Educação, o grupo tem em comum a visão de que a educação deve ser um espaço não só de produção de conhecimento científico.</p>

⁵² De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

Quadro 4 – Inserção das pesquisas analisadas por grupos de pesquisas (CNPq)

(Conclusão)

Pesquisa	Orientador (a)	Cor/raça⁵³	Grupo de Pesquisa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa	Repercussões
T5 UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS Pesquisador(a): Lajara Janaina Lopes Corrêa	Anete Abramowicz	Branca	Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença - UFSCAR	Ciências Humanas; Educação	i) Diferenças: relações etárias, étnico- raciais, classe social, de gênero e etária; ii) Sociologia da Infância e Educação Infantil;	Transnacionalismo e proposta curricular para a educação das relações étnico-raciais e da diferença no ensino. (Edital Universal/CNPq) Descrição: A proposta apresentada pretende estabelecer uma rede transnacional de investigação entre pesquisadores e pesquisadoras brasileiras em parceria com instituições internacionais. Ser criança no Brasil: os indicadores e os estudos sobre a infância: 1935 a 1970. Bolsa Produtividade CNPq.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

⁵³ De semelhante modo ao que realizamos na classificação racial dos pesquisadores/referenciais teóricos mais citados, buscamos informações que nos permitissem conhecer o pertencimento racial dos professores(as) orientadores/pesquisadores(as). Para isso realizamos buscas de suas fotos em seus currículos Lattes e outras informações que pudessem ter sido inseridas pelos(as) próprios(as) orientadores(as). Também tomamos como elemento analítico imagens encontradas em sites de buscas e/ou vídeos disponibilizados na plataforma Youtube, em canais de instituições de ensino, nas quais os orientadores(as) realizaram alguma participação em evento. Os elementos encontrados nos subsidiaram para estabelecer a heteroatribuição das informações que se encontram no presente quadro 4, na 3ª (terceira) coluna intitulada “Cor e raça”.

O quadro apresentado foi desenvolvido com base nos dados coletados no Diretório dos Grupos de Pesquisa - DGP da base de dados do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os grupos de pesquisas consistem em um conjunto de pesquisadores que se reúnem para investigar um determinado campo do conhecimento e se organizam em torno de uma ou mais linhas de pesquisa de uma área específica do conhecimento. Eles exercem um papel fundamental na produção de conhecimento e na melhoria de avanços em diversas áreas, como educação, ciência, tecnologia, ciências sociais e outras. O principal objetivo desses grupos é realizar pesquisas científicas em um campo específico, colaborando para o avanço do conhecimento nessa área.

Na organização realizada elencamos o universo de 18 (dezoito) pesquisas sob análise na presente investigação. Cabe destacar que duas pesquisas, D5 – Augusto (2017) e D7 - Souza (2019), foram desenvolvidas sob orientação de um mesmo professor, dessa forma passaremos a considerar a vinculação dos 17 (dezesete) orientadores (as).

Sendo assim, identificamos que dentre os 17 (dezesete) orientadores (as), 4 (quatro) são negros, 12 (doze) são brancos e 1 (uma) é parda, o que nos evidencia que o quantitativo de orientadores (as) brancos é superior em relação aos negros e pardos. Esses dados mencionados não nos surpreendem, sobretudo quando pensamos que vivemos em uma sociedade racializada na qual o negro sofre com as desigualdades sociais. Desse modo, podemos dizer que a escolarização do negro foi tardia e conseqüentemente a ocupação de espaços como a academia foi lenta e/ou limitada.

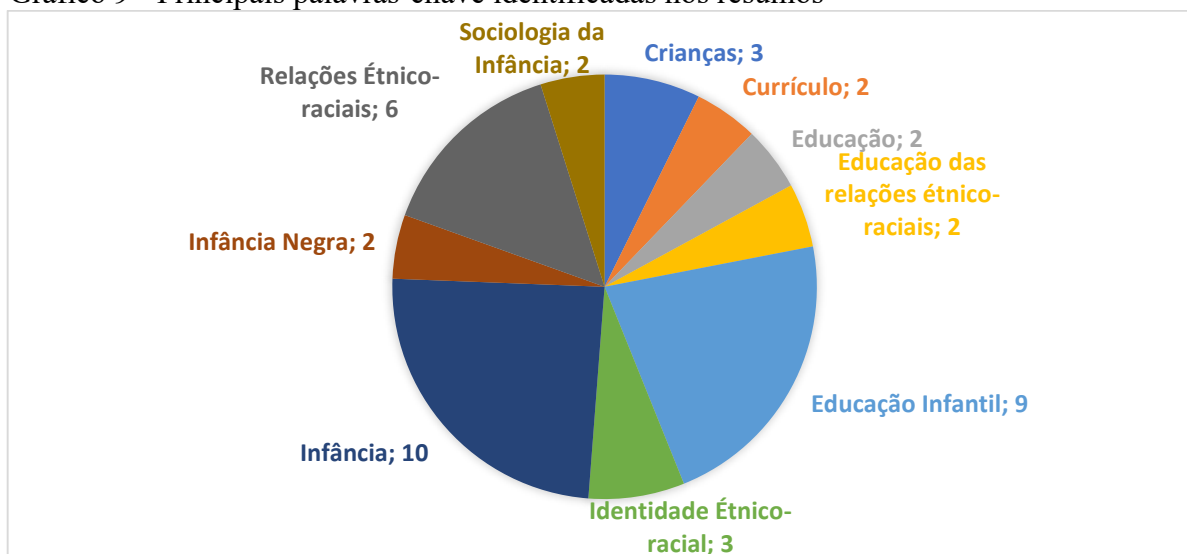
No que concerne os grupos de pesquisa e as instituições onde os estudos são desenvolvidos, identificamos 17 (dezesete) grupos, que atuam na investigação de uma ampla diversidade temática. Esses grupos estão distribuídos entre 14 (quatorze) instituições de ensino superior, sendo a maior ocorrência nas universidades: UFMG, UFPR e UFSCAR.

Quanto as linhas de pesquisa, ao todo somam um total de 74 (setenta e quatro) linhas, envolvendo os seguintes temas: relações étnico-raciais, educação, criança, infância, educação infantil, corpo e dança, africanidade e ludicidade. Isso nos revela que as pesquisas sobre educação, infância e relações étnico-raciais estão sendo produzidas no interior de grupos que priorizam essas temáticas.

No que se refere a área predominante, a que mais se acentua é a Ciências Humanas; Educação com 15 (quinze) aparições enquanto 2 (duas) estão associados a área da Linguística, Letras e Artes; Artes.

Por fim, apresentamos no gráfico 9, as principais palavras-chave encontradas nos resumos das pesquisas.

Gráfico 9 - Principais palavras-chave identificadas nos resumos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Neste gráfico nos propusemos a analisar as palavras-chave. As 18 (dezoito) pesquisas encontradas aparecem com uma somatória de 81 palavras-chave. Dentre as 10 (dez) mais citadas, iremos analisar as 03 (três) que mais se repetem nas produções.

A partir do estudo do gráfico, conseguimos apontar algumas observações. A princípio as duas palavras-chave que mais se destacaram entre as pesquisas foram “infância” e “educação infantil” que aparecem 16 (dezesesseis) vezes não absolutamente em 16 (dezesesseis) pesquisas, pois em alguns casos se repetiram uma mesma pesquisa), isto é, os autores associaram Sociologia da Infância com estudos de crianças na educação infantil como pesquisas com as crianças pequenas, o que já era provável correspondente ao respectivo instrumento de estudo da Sociologia da Infância, embora a infância não seja restrita somente ao período da educação infantil. Portanto fica visível a necessidade de alongar nossas pesquisas a respeito das vidas das crianças e suas infâncias, ultrapassando os muros escolares e reconhecendo a infância para além das barreiras determinadas cronologicamente.

É importante ressaltar que a palavra-chave “Relações étnico-raciais” apareceu 6 (seis) vezes, o que nos impulsiona a pensar que as discussões acerca do conceito de raça e etnia se referem a questões da população afro-brasileira, considerando também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária.

Por fim, apresentamos a faixa etária das crianças que foram investigadas nas pesquisas analisadas.

Tabela 2 - Quantidade de pesquisas por faixa etária das crianças participantes

IDADE DAS CRIANÇAS	QUANTIDADES DE PESQUISAS	
	DISSERTAÇÕES	TESES
0 anos a 03 anos	1	
03 anos a 05 anos	10	5
05 anos a 06 anos	1	
Grupos Heterogêneos	1	
Total	13	5

Total: 18 pesquisas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

Na tabela anteriormente apresentada, foi quantificada a idade das crianças participantes das 18 (dezoito) pesquisas analisadas. Uma dissertação teve por sujeito de pesquisas crianças de 0 a 03 anos. Outras 10 (dez) dissertações e 5 (cinco) teses apresentaram pesquisas com crianças de 03 a 05 anos de idade. Apenas 1 (uma) dissertação foi realizada com crianças de 05 a 06 anos, e 1 (uma) pesquisa com grupos heterogêneos (grupos compostos por crianças que variam entre 0 a 6 anos de idade).

Apresentamos, a partir deste ponto, mais detidamente, as análises dos 18 (dezoito trabalhos) que foram capturados em nossa investigação.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ANALISADAS: ANÁLISE QUALITATIVA

Após a leitura e o fichamento de todas as 18 (dezoito) pesquisas selecionadas, nos subsidiamos na abordagem da análise temática para estabelecer categorizações dos trabalhos identificados. De acordo com Minayo (2008) a análise temática pode ser considerada como uma etapa do procedimento analítico não definida pelo referencial teórico, mas sim, associada diretamente ao texto, que pode ser escrito ou falado. Desse modo, podendo ser definidos os temas ligados a literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador.

Em nosso caso, procuramos nas pesquisas capturadas as respostas aos nossos objetivos propostos, sendo possível categorizá-las em dois eixos, a saber: i) *As relações entre as crianças negras e brancas a partir das pesquisas*; ii) *O significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras*.

Após a leitura e o fichamento de todas as 18 (dezoito) pesquisas selecionadas, nos subsidiamos na abordagem da análise temática para estabelecer categorizações dos trabalhos identificados. De acordo com Minayo (2008) a análise temática pode ser considerada como uma

etapa do procedimento analítico não definida pelo referencial teórico, mas sim, associada diretamente ao texto, que pode ser escrito ou falado. Desse modo, podendo ser definidos os temas ligados a literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador.

Em nosso caso, procuramos nas pesquisas capturadas as respostas aos nossos objetivos propostos, sendo possível categorizá-las em dois eixos, a saber: i) *As relações entre as crianças negras e brancas a partir das pesquisas*; ii) *O significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras*.

4.2.1 As relações entre as crianças negras e brancas a partir das pesquisas

Analisamos nesta categoria as relações étnico-raciais que estão presentes nas interações entre as crianças negras e brancas, considerando que tais interações exercem papel significativo no processo de valorização, desvalorização ou reafirmação de suas identidades. Nesse contexto, é fundamental destacar que, analisar e tentar interpretar as interações, que são estabelecidas se configura como um exercício complexo, sobretudo, porque envolve o olhar do outro, suas perspectivas e atitudes.

Cabe elucidar que estamos considerando como interações, as conversas, as brincadeiras e todas as formas de comunicação estabelecidas entre elas e que, conseqüentemente, essas interações são favorecedoras de momentos de trocas que operam na compreensão que constroem e ao mesmo tempo se estabelecem no corpo, como marcadores sociais significativos que tensionam as relações étnico-raciais.

Deste modo, a presente categoria visa responder ao objetivo específico de nossa pesquisa: *“mapear a partir das pesquisas encontradas como se dão as relações entre as crianças negras e brancas*. Para isso, nesta categoria consideramos o total de 8 (oito) pesquisas, sendo 7 (sete) dissertações de mestrado D2 - Oliveira (2012); D3 - Gaudio (2013); D4 - Farias (2016); D5 - Augusto (2017); D6 - Galvão (2018); D7 - Souza (2019); D 13 - Pereira (2020) e uma tese de doutorado, T2 - Amaral (2013).

As instituições de educação infantil se constituem como espaços nos quais diferentes identidades, subjetividades, gêneros, etnias e corporeidades se encontram, colocando em movimento a diversidade que constitui o ser humano. Nesses espaços, as crianças, vivenciam um conjunto de interações sociais que direta ou indiretamente são interiorizadas no processo de constituição de si, isto é, a maneira como se relacionam, como são tratadas e as relações que estabelecem com o outro reverberam na sua autoimagem, na sua identidade e na sua constituição enquanto ser humano.

Ao propormos um olhar analítico das relações que as crianças negras e brancas estabelecem com o diverso, com o outro que não é ele e com o mundo e tudo que nele existe, partimos do pressuposto de que a construção da identidade se inicia em tenra idade e se ampara nas suas interações, corporificadas por meio de gestos, palavras, toques, olhares entre tantas outras formas de convivência. Corroborando com essas ideias, a pesquisadora Nilma Lino Gomes afirma que

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também os níveis sócio-políticos e históricos de cada sociedade (Gomes, 2005, p.41).

Nesse sentido, tomando o contexto das relações com o mundo, no processo de se tornar humano, compreendemos que o homem necessita extremamente “do outro” para se constituir. Portanto, no processo de formação das identidades das crianças pequenas, elementos como a aparência e as características físicas do “outro” são essenciais. Por conseguinte, o corpo se constitui como elemento central na construção de uma autoestima, autoimagem positiva.

Dessa maneira, ao tomarmos o corpus de análise desta categoria, isto é, as pesquisas que se ocuparam de compreender, analisar e interpretar as relações estabelecidas pelas crianças pelo viés étnico-racial, identificamos que todos os (as) pesquisadores (as) são unânimes em destacar que as relações entre as crianças são mediadas por expressões e essas direcionam para o tratamento racial, que por sua vez estão relacionadas/marcadas com o corpo. Em outras palavras, as crianças pesquisadas exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo através do corpo e das relações étnico-raciais.

De acordo com James, Jenks e Prout (2000, p. 208) “toda ação social é uma ação corporificada, efetivada por pessoas reais, vivas e corpóreas” (). Para os autores as diferenças corporais são utilizadas desde a infância para a construção de estereótipos culturais, criando uma intensa angústia nas crianças e influenciando na construção de suas identidades. Os autores ainda acrescentam que “o corpo é na infância um recurso essencial à aquisição e ruptura da identidade, justamente devido à sua materialidade instável” (Jenks e Prout, 2000 p. 220).

Outro ponto de convergência das pesquisas aqui agrupadas diz respeito aos diversos momentos em que as crianças expressavam seus saberes sobre o mundo recorrendo a elementos corporais, tais como: a estatura, a força, a agilidade, a fraqueza e a aparência. Sendo assim, percebemos, nas pesquisas analisadas que durante as organizações sociais das crianças com

seus pares, identificadas pelos(as) pesquisadores(as), a utilização recorrente de dimensões particulares que diferenciam e hierarquizam relações, sobretudo no que diz respeito aos elementos étnico-raciais, de gênero e aparência física.

D3 - Gaudio (2013) em “*Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*” investigou as relações raciais entre crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos quanto às diferenças étnico-raciais constatando que as relações entre as crianças no contexto da educação infantil estão marcadas por diferenças a partir da cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero. Os instrumentos de investigação dessa pesquisa de cunho etnográfico se constituíram pela observação participante das relações e práticas vividas no contexto investigado.

Ao discorrer sobre o processo de construção da identidade, a autora destaca que algumas crianças brancas do grupo investigado na relação com as crianças negras, revelaram uma concepção de beleza baseadas em características particulares. A passagem, extraída do trabalho da pesquisadora, descrita a seguir expõe essa situação:

Hoje, durante o momento do parque, percebi que Tuani brincava sozinha fazendo bolinhos com areia, pedrinhas e loucinhas. Ela aproximou-se e ofereceu-me o bolo dizendo que tinha sabor de morango e o outro de uva. Nesse momento, Tuani esbarrou no dedo de Manu que estava sentada no chão, mas logo pediu desculpas. Manu respondeu dizendo: *Não adianta pedir desculpas!* Tuani voltou para o canto onde estava brincando e Manu, percebendo que eu havia observado a situação, aproximou-se de mim e falou:

- Ui prô, a Tuani é gorda!

- E o que tem em ser gorda?

- Gorda é feio!

- Mas você não gosta dela por isso?

- **Ela é gorda e preta!**

- **E você não gosta?**

- **Não!**

- Do que você gosta?

- **Eu gosto assim ó: de loira, magra, bem bonita assim!** (Gaudio, 2013, p. 158).

Diante desse breve relato, identificamos que as ideias de corpo magro e branco estão associadas aos padrões de beleza construídos historicamente. A fala de Manu, enfatizando que Tuani é “gorda e preta” retrata uma concepção supervalorizadora da magreza, além de outras características físicas mencionadas por ela. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre como deveria ser uma pessoa que ela gostasse, a menina afirma: “loira e magra”.

Compreendemos que a resposta obtida pela pesquisadora remete à ideologia do branqueamento⁵⁴ que marcou historicamente nosso país, permanecendo nos discursos e nas práticas sociais até os dias de hoje como marcas das colonialidades do Ser, do Saber e do Poder conforme aponta Quijano (2007), promovendo o processo de construção negativa em relação à identidade das populações negras, carregada de visões estereotipadas acerca de seus modos de ser e viver.

Gaudio (2013) - D3 também destaca episódios nos quais as relações estabelecidas pelas crianças negras e brancas durante as brincadeiras são hierarquizadas a partir das relações étnico-raciais. A autora relata:

[As crianças] durante as interações, diálogos e ações, demonstraram a existência de aspectos físicos que consideram superiores a outros, exaltando características como a cor da pele branca, o tipo de cabelo liso e a forma do corpo magro. **Algumas meninas organizavam suas brincadeiras baseando-se nesses atributos estéticos, escolhendo as crianças adequadas a esse padrão de beleza. Aquelas que não se enquadram nesse modelo corpóreo, como é o caso de Tuani, acabavam sofrendo atitudes preconceituosas** diariamente que baliza o processo de construção da sua identidade (Gaudio, 2013, p.212).

De acordo com a pesquisadora Gaudio (2013) - D3 as crianças durante as brincadeiras manifestavam-se por meio de suas falas, seus gestos, bem como por meio das ações efetivadas deixando evidente que realizavam escolhas e seleções a partir de diferenciações raciais e essas privilegiavam alguns aspectos em detrimento de outros. Dessa maneira, essa diferenciação contribuiu para separação e proibição entre as ações que foram realizadas.

Além de identificar que as crianças brancas tendem a indicar os padrões de beleza hegemônicos da sociedade, Gaudio (2013) - D3 também aponta atitudes e falas de negação das características físicas das próprias crianças negras,

Durante o jantar de hoje, fiquei junto a uma das mesas onde o G6 realizava sua refeição. A comida era feijão, arroz, carne picadinha e chuchu. Sentei-me ao lado de Tuani para observar as relações e os diálogos que ocorrem no espaço do refeitório. Enquanto realizava sua refeição, fez o seguinte comentário para mim:

- Eu vou comer tudo para minha pele, olha! (Apontando para sua mão querendo mostrar alguma coisa)
- **O quê? Pra sua pele o que, não entendi? Perguntei a ela.**
- **Pra minha pele mudar! – Mudar como? Perguntei.**
- **Pra minha pele ficar branca, assim ó. (Mostrando-me a palma de sua mão que é mais clara que a cor de sua pele).**
- Mas como sua pele é? Indaguei novamente.

⁵⁴ Cabe destacar que ao nos referirmos a ideologia do branqueamento estamos compreendendo que a branquitude não implica pensar que todos/as pessoas brancas se considerem racialmente superiores, mas que independente disto, desfrutam de privilégios raciais simbólicos e/ou materiais que a branquitude as proporciona (Schuman, 2012).

- **É preta, mas vai ficar branca!**
- **E por que você quer que ela fique branca?**
- **Ah sei lá! – Ah, me conta por que você quer que ela fique branca. Insisti perguntando novamente.**
- **Ah, porque sim, é mais bonito.**

Nesse momento, Tuani começou uma conversa com sua colega que se sentava ao seu lado, finalizando nosso diálogo (Gaudio, 2013, p. 171).

Trouxemos os dois episódios recortados da pesquisa de Gaudio (2013) - D3, pelo fato de evidenciar situações com uma mesma criança negra. Podemos dizer que a segunda narrativa na qual a criança negra manifesta o desejo de tornar-se branca por meio da ingestão de alimentos é resultado dos processos e das relações vivenciadas no seu cotidiano.

Ao desejar trocar a cor da sua pele, pela ingestão de alimentos, a criança revela, sem dizer com palavras, que deseja ser aceita. Ela já aprendeu que a sociedade tem como belo e aceito a brancura. A esse respeito Cavalleiro (2003) aponta que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. [...] Uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (Cavalleiro, 2003, p. 19).

É preciso pontuar que essas normas e padrões de beleza são apreendidas desde cedo, por meio da socialização que as crianças efetivam com o mundo, seja no cotidiano familiar, educacional, bem como através dos meios de comunicação que disseminam uma cultura hegemônica que não abre espaço para a diversidade. A racialização das relações sociais transversalizam os corpos das crianças negras de modo a impactar nas suas construções identitárias não positivadas. Assim,

[...] as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima. Muitas vezes a vergonha, o desconforto do pertencimento racial aparece na educação infantil e acompanha toda a vida escolar das crianças negras (Bento, 2011, p. 20).

Assim, as crianças, ao interagir com o mundo racializado, conhecem e apreendem costumes, regras e valores que passam a compor de modo violento a sua própria realidade.

Semelhantes relações também foram identificadas por T2 - Amaral (2013), “*A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil*” que em sua investigação teve como objetivo analisar a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDBEN se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba-CMEI e interferem nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa. Os sujeitos da investigação foram crianças de 3 a 5 anos, que frequentavam as turmas de maternal III e Pré I.

Metodologicamente, T2 - Amaral (2013) desenvolveu uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação como principal instrumento de coleta de dados. Como resultado de sua pesquisa destacamos que os posicionamentos das crianças quanto às relações étnico-raciais, bem como suas vivências cotidianas no CMEI indicaram que: a organização dos espaços e ambientes é ainda muito pautada em um ideário que valoriza a “branquidade normativa”.

As crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, principalmente quanto ao tom da pele e a estrutura dos cabelos; por vezes dizem serem brancas e não gostar de serem negras, porque o “preto é feio”; já as crianças brancas se mostram assertivas e com condutas de demonstração de segurança, autoconfiança, iniciativa e predisposição a contatos mais frequentes com adultos não familiares, como no caso com a própria pesquisadora.

Relacionado a isso, os autores Silva, Bento e Carvalho (2010) sobrepõem uma outra ideia afirmando que:

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

No entanto, T2 - Amaral (2013) assinala que em vários momentos de interação entre as crianças negras e brancas é possível perceber a segregação, como relatado no episódio apresentado a seguir:

Leticia (professora) escolheu uma criança branca para iniciar a brincadeira, depois sucessivamente as crianças foram escolhidas pelos colegas, entretanto, é relevante observar que **não foi a primeira vez que José (preto) ficou à margem da brincadeira**. Em determinado momento, ele fez uma tentativa de participar, se

aproximou do grupo como se dissesse: - Me escolhe! Me escolhe! **E ao ser desconsiderado pelos colegas se afastou.**

[...]

Fábio (branco) repetiu a música da seguinte forma: - José pegou pão na casa do João... **José (preto) abriu um sorriso e olhou para Fábio (branco), mas o olhar não foi retribuído.** Ao que tudo indicava o menino falou por falar, isto é, o José nomeado por ele não era o José (preto), seu colega de sala. **E ao perceber isso José (preto) voltou a andar mal-humorado pelos cantos** (Amaral, 2013, p. 157).

Tal episódio narrado nos remete as reflexões estabelecidas por Rosemberg “dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana - ao ser - a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição seus atributos são tidos como universais” (Rosemberg, 1985, p.81).

De acordo com T2 - Amaral (2013), nas brincadeiras existe segregação em função de critérios raciais, como ilustrado no episódio apresentado. A pesquisadora ainda identifica que quando não são segregadas, às crianças negras sofrem um processo de hierarquização dentro dos papéis que desempenham nas brincadeiras, isto é, para as crianças brancas papéis de reis, o papel de mãe, de professora, de líder do grupo, já para as crianças negras esse lugar nunca é permitido.

Os dados coletados por T2 - Amaral (2013) são indicativos de que as crianças pequenas da educação infantil, isto é, com menos de 5 anos, já demonstram uma preferência pelas características físicas dos brancos. Constatação já realizada por estudos pioneiros na como os de Cavalleiro (1998) e Fazzi (2006), em que ambas as pesquisadoras chegam a afirmar que a criança, desde cedo, já desenvolvem mecanismos para realizar algum tipo de conceituação ou identificação racial.

Em nossa perspectiva, consideramos que é salutar ressaltar que essa normatização de beleza é difundida e apreendida desde cedo, por meio de processos de socialização e relações que as crianças vão estabelecendo com o mundo que vivem, isto é, na família, na instituição de ensino, pelos meios de comunicação, enfim, em todos os lugares que frequenta, acabam reforçando uma cultura hegemônica que não abre espaço para a diversidade, influenciando diretamente nas relações sociais.

Desse modo, ao interagir e se relacionar com o mundo, as crianças conhecem e apreendem costumes, regras e valores que constituem a realidade vivenciada o que interfere diretamente no modo como estabelecem uma perspectiva de si e do outro, isto é, constituem sua identidade. Dessa maneira, compreendemos que a construção da identidade racial da

população negra torna-se um desafio mediante ao processo histórico brasileiro que associa a condição do negro à inferioridade, à incompetência, à feiura e ao atraso cultural.

Outro aspecto que se presentifica nas pesquisas analisadas diz respeito ao cabelo. De acordo com Gomes (2003) os cabelos apresentam papel importante na construção identitária das crianças negras, sendo também constituição corporal de via dupla, no sentido de que ao longo da história os cabelos crespos têm sido vistos como fator de inferioridade (GOMES, 2003). Esse atributo físico é reiterado em diversas investigações como um marcador físico das relações étnico-raciais entre as crianças.

Na pesquisa realizada por D4 - Farias (2016), *“Loira você fica muito mais bonita”*: *Relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos*”, a pesquisadora buscou analisar as relações entre as crianças e seus desenhos relacionados às questões étnico-raciais, isto é, buscou compreender a partir dos elementos gráficos dos desenhos das crianças, conjugados com a oralidade, suas representações sobre negros e brancos.

O trabalho de campo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil situada na periferia de São Paulo. A partir da produção dos desenhos com as crianças, utilizando diversos materiais (papel craft, papel cartão, folha branca A4), e como suporte a pintura no corpo das crianças, atividades de autorretrato e desenho com sombras.

A pesquisadora buscou traduzir quais informações estavam contidas nos desenhos das meninas e dos meninos, tais como cor da pele, olhos claros, a forma dos cabelos, assim como, assuntos tratados sobre como os cabelos são diferentes, como é ter um cabelo crespo, uma pele escura. Desse modo, a pesquisadora, durante o período da investigação acompanhou a confecção dos desenhos, sempre buscando entender a percepção de mundo que apresentavam.

De acordo D4 - Farias (2016) a utilização dos desenhos como objetos a serem analisados dentro desta metodologia de pesquisa com crianças, é extremamente útil para compreender não só o que elas estão dizendo em seus discursos durante a confecção dos desenhos, como ainda assim abarcam, de maneira legítima, o universo das crianças por meio de suas expressões artísticas. Em suas palavras: “essas manifestações pictóricas são, por si só, recursos metodológicos sem esquecer que se concentraram como fundamentais no processo de conhecer crianças e suas representações sobre negros e negras nos próprios desenhos e nos assuntos neles tratados” (Farias, 2016, p. 41).

De acordo com a pesquisadora, os desenhos revelaram, aos poucos, algumas informações sobre as relações étnico-raciais. Ao longo do período da investigação, a pesquisadora reuniu 192 (cento e noventa e dois desenhos) nos quais ela identifica a presença

de diferenças corporais e estéticas entre meninas e meninos negros e brancos. Na análise que desenvolve, a pesquisadora também afirma que as crianças reconhecem as diferenças raciais.

Dos 192 (cento e noventa e dois) desenhos, a questão da diferença dos cabelos está presente em 92 (noventa e dois) deles e predominantemente nos desenhos feitos por meninas. Outro dado relevante apresentado é que na maioria dos desenhos, as crianças não utilizam lápis de colorir nas cores preta ou marrom para distinguir a questão racial. Mesmo quando estão realizando um autorretrato foi possível identificar que crianças negras deixam de colorir o desenho naquilo que representaria a cor da pele ou utilizam de um lápis de cor salmão (comumente chamado de cor de pele).

A única diferenciação que foi possível identificar nos desenhos foi pelo modo de representar o cabelo. Em alguns dos desenhos há a presença de elementos que representariam um cabelo com traços afrodescendentes. De acordo com a pesquisadora isto revela e constitui também, não só, os desenhos das crianças, mas o modo como elas se veem e se relacionam entre negros e brancos.

Em uma atividade na qual foi solicitada as crianças que realizassem seu autorretrato, a pesquisadora acompanhou o desenho de duas meninas negras. Na primeira observação a menina negra ao fazer o seu desenho disse que faria o seu cabelo do jeito que ela gosta. Ao ser questionada sobre qual era esse jeito, ela afirmou “liso”. Ao ser questionada sobre o porquê, ela afirmou que era o modo como ela se sentia bem. A menina ainda disse que era um desenho de como o cabelo dela ficava no Natal, quando ela passava por sessões de alisamento, escova e chapinha para deixar o cabelo liso.

Na segunda observação, a pesquisadora questiona outra menina (negra) sobre o modo que havia desenhado o cabelo. A menina era negra e havia feito no seu autorretrato um cabelo longo, liso e loiro. Quando questionada, a menina respondeu que havia feito loira, porque “loira você fica mais bonita”.

A voz dessa criança negra para além de dizer que “*loira você fica mais bonita*” nos diz sobre os racismos cotidianos que as crianças negras vivenciam no interior das instituições de ensino, nas mais constantes, diversas e cruéis formas de fazê-las se aproximarem do que é socialmente considerado e aceito como belo. Tendo em vista que, historicamente, a instituição educacional foi pensada para crianças brancas filhos(as) da burguesia, o reforço da subalternidade dentro deste espaço aparece como medidas de exclusão social. No século XX, quando a escola se tornou obrigatória para todas as crianças, não houve uma reformulação para atender as especificidades trazidas por esses sujeitos que passariam a integrá-la.

D4 - Farias (2016) afirma ainda que em todos os lugares em que as crianças estavam, no parque, no gramado, na sala, foi possível ouvir conversas entre elas, nas quais muitas diziam que: “*cabelo crespo é cabelo ruim*”, “*odeio ter esse cabelo*” e o quanto o cabelo liso, de preferência loiro, é bonito. Quando estavam brincando de cabeleireira elas queriam fazer chapinhas, usar o secador e se tornarem “lisas”. Nas palavras da pesquisadora,

Nos primeiros dias de observação (quando ainda não sabia que o assunto viria à tona com o vigor que veio), lembro-me do desenho de um menino que ele disse que era o “fuuu”. Quando perguntei do que se tratava, falou que era o secador da mãe. O “fuuu” significa o barulho do aparelho. Diante disso, é possível identificar que algumas crianças identificam o processo das mães manipularem os cabelos, alisando, fazendo escova. (Farias, 2016, p. 132).

Destacamos também outro trecho, com destaque às vozes das crianças:

- Professora, olha só, eu queimei meu dedo
A professora não deu muita atenção, quando eu perguntei:
- Como você queimou o dedo?
- Na chapinha.
Como eu queria saber mais sobre porque uma menina de 5 anos usa chapinha de maneira constante, pergunto:
- Por que você usa chapinha?
- **Eu uso chapinha e faço progressiva. Assim eu fico muito mais bonita.**
Outra meninas e aproxima e fala:
- **É mesmo, fica mais bonita de progressiva, senão fica com aquele cabelo defuá**
(Farias, 2016, p. 132).

Para Nilma Gomes (2003, p. 43) “meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo”. Ainda conforme a pesquisadora,

a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. [...] Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, o que não é novidade na família negra. Mas, essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (Gomes, 2003, p. 45).

Parece muito natural para essas crianças pesquisadas que os cabelos corretos são os lisos. Desse modo, ainda que não haja em nenhum momento a verbalização de que essas crianças se sintam inferiorizadas ou excluídas pelas questões raciais, “as suas vozes”, por meio de seus desenhos nos dizem sobre o desejo de ser, estar e parecer com os padrões normatizados da branquitude. Schucman (2012) afirma que os discursos da branquitude enaltecem fenótipos brancos (pele clara, traços finos, cabelos lisos) afetando pelas imposições de pensamento aqueles que se distanciam dos modelos eurocêntricos.

Compreendemos que mais do que um mero elemento, o cabelo liso e loiro, presente nos desenhos de meninas negras na investigação de D4 - Farias (2016), é uma consequência da criação do modelo único e linear de ver as sociedades, isto é, representa a construção de normatividades. O cabelo liso e loiro representa aqui também a ausência de características que evidenciem a negritude em detrimento daquelas típicas da branquitude.

A pesquisa de D2 - Oliveira (2012) *“A formação de atitudes racistas em unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam”* ancoram-se às discussões anteriores e em nossa perspectiva analítica aponta elementos importantes das relações raciais estabelecidas entre as crianças.

De semelhante modo como as pesquisas anteriormente mencionadas, a pesquisadora identificou entre as crianças com faixa etária de 3 (três) a 5 (cinco) anos a presença de atitudes racistas, materializadas nas falas e comportamentos das crianças. “[...] a partir dos 3 anos, quando a linguagem já está bem estruturada, as crianças já manifestam posições relativas ao seu pertencimento étnico-racial; “As crianças demonstravam claramente, através das brincadeiras e diálogos, que existe uma distinção social entre negros e brancos. Também demonstraram que cor e o tipo de cabelo são determinantes na avaliação das pessoas (p. 83-84).

“Você é preto igual ao menino da história” disse um coleguinha ao Neimar. **Ele respondeu. “Não sou não”. O outro insistiu: “É sim e careca”** Neimar ficou nervoso, começou a chorar e disse: “Para agora, senão eu vou contar para a minha mãe e ela não gosta disto não.”

A princesa Larissa (criança branca) disse no faz de conta: “Sandra (criança branca) eu adoro seu cabelo. Ele é macio e solto.” **A princesa Barbie (criança negra) respondeu: “Quando eu crescer, a minha mãe vai deixar meu cabelo solto, sem trancinha e vai pintar de loiro, igual a Barbie de asa.(...)”** A Polly (criança branca) entrou na conversa: **“Olha as minhas trancinhas elas são grandes e balançam, não são como as da Princesa Barbie.”** Neste momento, Barbie respondeu: “Para de falar do meu cabelo. Eu não gosto e a minha mãe também não gosta. Vou falar para a tia!”

A Bela Adormecida (criança branca) disse para o coleguinha. **“Não fiz massinha preta. A cor preta é feia! Não dá para fazer nada. Deus me livre da cor preta! A gente gosta de rosa, vermelho e amarelo.” O Batman respondeu: “Tem gente marrom, cabelo marrom e a Flor (criança negra) é mais preta ainda.”** A Branca

de Neve quis defender a amiga e disse para o coleguinha: “Não fala isso com a Flor, não, porque ela não gosta.” O Batman retrucou: “**Seu irmão não é da sua cor, ele é marrom, é o (...) tia**” (Oliveira, 2012, p. 48).

Os fragmentos apresentados anteriormente, foram recortados da investigação de D2 - Oliveira (2012) e além de confirmarem a afirmação da pesquisadora sobre a manifestação de atitudes racistas por crianças pequenas reafirmam e retomam questões já anunciadas nas primeiras pesquisas sobre a temática realizadas em território nacional, na década de 1950, nos estudos pioneiros de Bicudo (1955) ao analisar as atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas, bem como ao trabalho investigativo de Ginsberg (1955) realizado na mesma década. Desse modo, percebemos que o decurso do tempo, com as transformações sociais ocorridas em quase nada foi capaz de modificar as constatações das primeiras pesquisadoras.

D2 - Oliveira (2012) evidencia outro fenômeno presente neste processo: a construção de categorias raciais baseadas em um sistema de classificação por meio da gradação de cores, como identificamos nas falas das crianças; “*Tem gente marrom, cabelo marrom e a Flor é mais preta ainda.*”; “*Seu irmão não é da sua cor, ele é marrom*”.

De acordo com a pesquisadora, a classificação racial definida pela gradação de cores utilizada na sociedade, e usada pelas crianças, tanto as meninas quanto os meninos, revelam a importância de se aproximar ao máximo da cor “branca”, fugindo da cor “preta”. As crianças desde bem pequenas já percebem através das mídias, os grupos e modelos sociais mais visados e valorizados, e com isso se sentem depreciadas por serem negras, tomando para si o desejo de possuir características de um fenótipo branco, visando ser o mais bonito e bem-sucedido. Segue o relato da pesquisadora em um outro trecho:

Em outro momento da pesquisa, li uma história sobre uma família negra e perguntei se alguém conhecia pessoas parecidas com os personagens da história e uma menina me disse que conhecia a mãe dela e a irmã. As crianças perguntaram se ela não era igual à mãe. **Ela respondeu que não, pois ela era marrom claro. Já a irmã era marrom escura, quase preta. Mas a mãe era mais escura** (Oliveira, 2012, p. 81-82).

Cabe assinalar que as crianças compreendem desde muito cedo que existem inúmeros problemas em ser negro, e que esses sujeitos de pele negra, sofrem com a reprovação social mesmo não tendo noção e consciência do que isso representa. Além disso, podemos destacar que a existência de uma intercambialidade de categorias gera classificações contextuais. Isso quer dizer que, em determinadas situações ou em determinados locais, o mesmo indivíduo pode

ser considerado preto, negro, marrom ou moreno. Porque em alguns momentos ser marrom é melhor do que ser preto. Nessa perspectiva se não for melhor, no mínimo é menos ruim.

Destacamos um trecho de uma observação feita pela pesquisadora na turma de (5) cinco anos durante a pesquisa, que ilustra nossa afirmação:

Era uma brincadeira de *faz de conta*, salão de beleza, as crianças penteavam meu cabelo, passavam água e simulavam um penteado com secador e pranchinha. **Durante a brincadeira uma criança negra me fez algumas indagações: “Sandra, eu queria ter o cabelo igual ao seu. Lisinho... Lisinho... Cheiroso... Seu cabelo é tão sedoso e é loiro. Queria tanto ter cabelo igual ao seu e o da Duda. Eu acho lindo!”** Respondi: “Acho você linda! E as suas trancinhas também!”. “Mentirosa! Se você gostasse de cabelo preto, não pintava de loiro. Já vi que você adora fazer uma pranchinha. **Cabelo bonito e bom é aquele que cresce e balança. Todo mundo acha bonito. As pessoas que são marrons são mais bonitas que as pretas. Preto é feio”.** (Oliveira, 2012, p. 81).

O racismo ao longo dos últimos séculos tem se reproduzido e atualizado nas colonialidades, em suas mais diversas dimensões, isto é, “do saber, do poder e do ser”, conforme nos aponta Quijano (2005). No Brasil, a concepção de raça ainda é atribuída às questões fenotípicas, o que se evidencia nas relações sociais desde a infância.

Assim, o processo de hierarquização e subalternização entre brancos e negros no Brasil se define pelo fenótipo. Diferente do preconceito norte-americano que é marcado pela origem do sujeito, no Brasil se caracteriza como preconceito de marca (Nogueira, 1985), ou seja, incide diretamente sobre o fenótipo dos sujeitos. Sendo assim, quanto mais acentuados são os fenótipos, maiores são as chances de sofrer por conta do racismo.

Fazzi (2006) afirma que o uso de múltiplas categorias é um dos pontos mais polêmicos da discussão racial no Brasil. Na perspectiva da autora, em uma pesquisa qualitativa que busca revelar e identificar a dinâmica racial na infância, o uso de categorias raciais é um processo que deve ser considerado. As crianças utilizam linguagens próprias nesse período, como jogos e diversas brincadeiras, para classificar ou se auto classificar racialmente. Estes jogos na verdade expressam percepções e conceitos que estão sendo construídos socialmente.

Os estudos brasileiros sobre relações raciais na infância têm optado pela utilização do sistema bipolar, discriminando duas categorias: o negro e branco ou branco e não branco. Pesquisadores como Cavalleiro (2003), Munanga (1999; 2010), Gomes (2005) e outros adotam essas nomenclaturas por considerarem que as categorias intermediárias (mulato, marrom) são mecanismos sociais de desmobilização política e contribui com o desenvolvimento de práticas racistas, à medida que fortalece a ideia de quanto mais branco melhor, a ideologia do branqueamento.

D2 - Oliveira (2012) ao longo de sua investigação buscou acompanhar as crianças em diversos momentos escolares. De acordo com a pesquisadora houve vários momentos de descontração e brincadeiras imaginativas, denominadas como brincadeiras de “faz de conta” na turma, sendo todas organizadas pelas próprias crianças, como: escolinha, salão de beleza, médico, casinha, festa de aniversário, entre outras. Normalmente as brincadeiras aconteciam antes do jantar e os brinquedos ficavam guardados dentro das salas de aula. No decorrer da pesquisa a autora pôde observar que a maioria das crianças participavam das diversas brincadeiras sem limitação.

No entanto, foram identificados em alguns momentos de escolha, na organização das brincadeiras, situações de rejeições vindas das crianças brancas. Os conflitos que aconteciam na turma estavam atrelados a disputa por brinquedos e materiais, pela liderança e até mesmo quem iria organizar e comandar as brincadeiras.

(...) **Uma criança negra estava no velotrol.** Neimar, de 5 anos, veio e tentou tomar o brinquedo dele. Ele não aceitou e disse que estava brincando a pouco tempo. Neimar não concordou e disse: “sai fora do brinquedo, seu negão!” Tomou o brinquedo, empurrando-o para o chão. A outra criança revidou a agressão com chutes. **Neimar também o chutou e saiu gritando pelo parque: “sai fora, negão!”** A criança agredida não se conformou, correu atrás do colega e chorou muito. Foi contido pela educadora que o colocou num banco para pensar sobre sua atitude. A criança ficou todo o horário de parque neste local.

(...) Várias crianças, de 4 anos, estavam escorregando num brinquedo de plástico. **De repente, uma criança gritou para o Neimar (4): “escorrega logo, seu negão careca!”** Neimar ficou muito nervoso. Sentou-se na ponta do escorregador e impediu que todos escorregassem. Agrediu colegas. Depois, foi retirado do brinquedo pela educadora. Ficou muito nervoso. Ele não retornou para este brinquedo (Oliveira, 2012, p. 87).

Nas ocasiões de conflitos, surgiam algumas manifestações discriminatórias que se expressavam principalmente através de apelidos maldosos como “negona”, “negão”, “pretão”, “preta feia”, “cabeluda”, “piolhenta” e “fedorenta”. As agressões verbais eram feitas na sua maior parte pelos meninos dirigindo-se às meninas. Em alguns momentos os meninos vivenciavam esse tipo de agressão entre eles e até mesmo partiam para agressões físicas, como relatado no trecho acima, vivenciado no parquinho da escola denominado de castelinho.

As meninas negras eram mais afetadas por apelidos discriminatórios, na maioria das vezes associados a características estéticas, principalmente o cabelo. Em determinadas desavenças elas preferiram se afastar por não conseguir confrontar os agressores fisicamente. Esse tipo de situação acontecia com menor frequência entre o grupo de crianças de 3 (três) anos, mas não deixavam de existir. Uma questão relevante é que algumas crianças demonstravam ter algum tipo de entendimento a respeito dos problemas enfrentados com a agressão ou ofensa por

questões raciais, e essa noção é advinda de familiares, como relata as crianças no trecho abaixo em uma brincadeira de “faz de conta”;

Princesa estava brincando “de salão de beleza” com as colegas de sala. Neimar disse para ela: “seu cabelo é horroroso, é duro, é feio”. Ela gritou para ele: “para de fazer isso! Vou falar para a minha mãe. Ela disse que ninguém pode fazer isso com o outro! E também não pode chamar o outro de negro!”

[...]

As crianças estavam brincando de carrinho, quando um coleguinha chamou o outro de “preto”. O menino de três anos e meio parou e respondeu: **“minha mãe falou que ninguém pode chamar o outro de preto** (Oliveira, 2012, p. 88).

Para a pesquisadora, a brincadeira se constitui como uma forma de linguagem própria da criança que faz parte da infância. As crianças observadas durante as brincadeiras também apresentavam atitudes discriminatórias, como xingamentos, apelidos, agressões físicas, e elementos marcantes dessa diferenciação racial, sendo a cor da pele e o tipo de cabelo os principais elementos determinantes do preconceito racial apontado pelas crianças.

Nunes (2016, p. 385) afirma que o racismo que permeia o ambiente escolar, é manifestado a partir de ofensas, xingamentos e hostilidades dirigidas as crianças negras, provocando um impacto profundo. Diante desta dura realidade, as crianças negras acabam não construindo a autoestima necessária, dificultando assim a sua capacidade de reagir frente aos xingamentos proferidos no espaço escolar.

Situações similares no que se refere a violência racial por meio de insultos também podem ser identificadas na pesquisa de D5 - Augusto (2017) intitulada: *“Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora”*.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de tempo integral do município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. A investigação sobre a questão étnico-racial se deu a partir da escuta das falas de 21(vinte e uma) crianças com 4 (quatro) anos de idade. A pesquisadora assinala que, de acordo com a autodeclaração dos pais no momento da matrícula, 17 (dezessete) crianças foram declaradas pretas ou pardas e 4 (quatro) foram declaradas brancas.

A pesquisadora se dedicou, por meio de instrumentos metodológicos de uma pesquisa participante, a compreender o modo como as relações étnico-raciais se dão entre crianças da educação infantil. Assim, por meio de um acompanhamento diário com as crianças a pesquisadora participava do momento da “rodinha”, onde as crianças sentavam-se em círculo no chão ou nas cadeiras, e tinham a oportunidade de se expressarem da forma que quisessem,

participando das histórias contadas, ouvindo da professora o planejamento do dia e compartilhando ideias com os próprios colegas da turma. Foi, portanto, nesses momentos que aconteceram as falas, os gestos, e as atitudes, bem como as brincadeiras e até mesmo as brigas que são narradas na investigação.

Em seu diário de campo a pesquisadora narra que muitas vezes o conflito e a violência se fizeram presentes neste ambiente educacional e que nesses momentos questões que envolviam a identidade racial eram evocadas sempre como forma de xingamentos. Esses xingamentos eram proferidos por crianças brancas às crianças negras, bem como entre as crianças negras.

De acordo com Bernardo, Maciel e Figueiredo (2017, p. 30) os “insultos raciais alimentam o clima de violência e conflito nas escolas, (re)atualizando o ideal de branquitude e as engrenagens do racismo institucional”. Fazzi (2006, p. 182) também pontua sobre a temática, a autora chega a afirmar que “a prática de xingamentos e as gozações racistas tornam frágeis e instáveis os momentos de integração e de convivência relativamente harmoniosos, pairando sempre uma ameaça sobre aqueles que são vulneráveis ao rótulo preto-negro”

D5 - Augusto (2017) ao longo da sua investigação vai apontando que o tratamento das questões étnico-raciais no contexto da educação infantil é quase que inexistente por parte da instituição evidenciando assim o que pode ser definido como racismo institucional.

O racismo institucional está presente de forma marcante, mas velado dentro das instituições de ensino. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 153) “a ausência de iniciativas diante dos conflitos raciais entre crianças negras e brancas mantém o quadro de discriminação”. A pesquisadora aponta que a escola oferece oportunidades diferentes para as crianças negras e brancos se sentirem respeitados e aceitas pela sociedade brasileira, e ainda hoje a origem étnica fala mais alto e condiciona o tratamento diferenciado dentro das escolas, gerando um certo desconforto para as crianças negras que acabam recebendo xingamentos e apelidos devido a sua cor de pele e estrutura do cabelo sendo ele, crespo.

O fragmento apresentado a seguir, recortado da investigação, a partir do diário de registros da pesquisadora, ilustra o único momento (Dia da Consciência Negra) em que a questão étnico-racial foi tomada como assunto a ser discutido pelas crianças em uma tentativa de construir uma lógica adversa da que comumente é delineadora das ações cotidianas.

Hanna (professora) começa a rodinha perguntando que dia é hoje, Zarifa responde segunda-feira e a professora diz muito bem e faz festa. Pergunta os dias que vem depois de segunda e as crianças vão completando, terça-feira, e depois vai ser quarta, quinta, sexta, depois sábado, depois domingo “Que dia a gente fica em casa hein?”-indaga Hanna.

Fidel responde: “domingo”; Hanna completa: “sábado e domingo.”

Hanna mostra o livro que vai ler e é interrompida por Fidel. Ele diz que a Tia Kidhi (professora da manhã) pediu a eles para colorirem o trabalhinho do papai Noel à tarde. Hanna diz que vai dar a atividade.

O livro que está nas mãos da professora é o “Cabelo de Lelê”⁵⁵, as crianças dizem que já ouviram aquela história. Hanna diz que não tem problema, que eu ainda não conheço, pergunta se as crianças lembram o nome do livro, as crianças falam que é o cabelo de Lulu, Lalá, Lelê. Hanna corrige e diz que é o cabelo de Lelê.

Como as a crianças já tinham ouvido a história, Hanna abre o livro, vai mostrando as páginas e perguntando o que acontece na história.

Fidel diz que a menina não gosta do cabelo dela, que ela olhou no espelho e viu seu cabelo “tudo grande.”

As outras crianças completam que ela não gosta de seu cabelo. Duni diz: “o cabelo dela é igual a juba de leão da Ruzuna.” Hanna continua passando as páginas da história.

Fidel diz: “só na África os cabelos ficam grandes.” As crianças vão contando, apontando para o livro.

Na parte da história em que Lelê encontra fotos de pessoas da África com cabelos grandes e diferentes, Hanna aproveita e compara os cabelos das crianças mostrando que cada um tem um penteado e que é bonito.

E, que Lelê descobriu que seu cabelo era daquele jeito porque seus pais também têm o cabelo daquele jeito e que lá no país de onde vieram seus familiares e as pessoas também têm o cabelo assim. Hanna, então, pergunta onde é o país e as crianças respondem: “África.”

Fidel diz: “quando minha mãe solta o cabelo fica todo enrolado igual ao da Ruzuna.” Elimu diz que fica cheio de piolho o cabelo solto.

Hanna diz: “sabe como fica bonitinho também? Vocês soltarem o cabelinho a mamãe passar um cremezinho, o cabelo fica todo molhadinho, aí põe uma faixa no cabelo, fica todo arrumadinho.”

As crianças dizem que um menino que aparece na história não é amigo e, sim, namorado de Lelê e que ele acha o cabelo da Lelê bonito.

Hanna mostra que Lelê descobre que seus bisavós tinham o cabelo igual ao dela e pergunta como os parentes de Lelê vieram pra cá, se a tia Kidhi tinha contado. As crianças falam que vieram da África. Hanna pergunta se vieram andando. Fidel diz que vieram de avião, de carro, de ônibus, de metrô, de moto, de trem.

Hanna pergunta o que anda na água, as crianças respondem peixe, baleia, barco. Hanna diz que vieram num navio muito grande e que as amigas de Lelê gostavam dela.

Completo: “Tem gente aqui, que fico muito triste. Porque ri do cabelo do coleguinha, ri do cabelo da Ruzuna, não pode, se eu vier com o cabelo despenteado vocês vão ficar rindo? Não pode! Cada um tem um cabelo diferente.”

Chibale diz: “bem-feito!”

Hanna pergunta como é a Lelê, se ela é branquinha. **Fidel responde: “preta”. Depois fala cinza. Adnan diz que ela tem cor de feijoada.**

Hanna fala que vai deixar as crianças desenharem a Lelê, mas que quer uma Lelê bem bonita, com o cabelo, bem bonito.

Uma criança diz que Lelê toma choque. Chibale fala que o cabelo de Lelê é preto e ela preta e que eu também sou preta.

Balogun diz que eu sou preta e que meu cabelo é igual ao da Lelê.

Vilma relata que a mãe de Ruzuna pede para não deixar que a menina tire o prendedor do cabelo.

Após o lanche, Hanna entrega a folha e pede para as crianças desenharem a Lelê e pergunta que cor ela é e **as crianças falam escura, preta** (Augusto, 2017, p. 81).

⁵⁵ Livro: “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém. A personagem Lelê é uma menina que não está contente com seus cabelos, fica tentando entender de onde vieram seus cachinhos. Então, busca explicações num livro e encontra. O livro conta a história da África e mostra imagens de várias pessoas com cabelos iguais ao dela e com penteados diferentes. A menina descobre a história de seus antepassados e começa a ser mais feliz, se aceitando, descobre que em cada cachinho existe um pedaço de sua história.

O diálogo apresentado a partir da contação de histórias proposta promove entre as crianças diferentes reações que são materializadas em suas falas. Analisando as informações que são apresentadas pela pesquisadora, identificamos que Fidel é uma criança negra que inicialmente apresenta um sentimento de não gostar do cabelo da personagem e na sequência acaba estabelecendo uma comparação entre o cabelo da personagem e de sua mãe. Ao longo da investigação a pesquisadora aponta que Fidel é uma das crianças que utilizava de palavras como “*preto fedido*”, “*cabelo duro*” como xingamentos a colegas. No fragmento que apresentamos é possível identificar que ele de algum modo internalizou que a palavra “preto” ou “preta” é um xingamento.

No entanto, para além de olharmos para essas questões que são denunciativas do racismo, lançamos luz neste fragmento ao trabalho desenvolvido pela instituição por meio da professora. D5 - Augusto (2017) nos evidencia que este foi o único momento em que a instituição/professora abordam a temática das relações étnico raciais.

Na análise que empreendemos, identificamos pontos de fragilidade no trabalho que foi desenvolvido, sobretudo, porque a professora não dispõe/não consegue estabelecer com as crianças no momento da leitura da história uma outra relação que não seja a da comparação com o padrão branco, como identificamos em “*Hanna pergunta como é a Lelê, se ela é branquinha*” ou em comentários que desvalorizam a identidade e o fenótipo negro “*sabe como fica bonitinho também? Vocês soltarem o cabelinho a mamãe passar um cremezinho, o cabelo fica todo molhadinho, aí põe uma faixa no cabelo, fica todo arrumadinho.*”

Concordamos com Munanga (2005) ao afirmar que a construção do pensamento em torno do racismo nas instituições escolares vem se construindo por meio de uma mentalidade distorcida, equivocada e historicamente pautada na visão eurocêntrica. Para o autor, o racismo, ao estruturar as relações sociais e conseqüentemente, as raciais, tem “envenenado as mentalidades” de nossas crianças e dos adultos responsáveis por elas, inclusive professores e outros profissionais da educação.

As análises que empreendemos tem nos fornecido elementos para constatar que as crianças negras são aquelas que mais tem vivenciado a violência racial nas instituições escolares, quer seja por meio dos estereótipos que são reproduzidos nos livros e materiais pedagógicos, quer seja nas representações e valores culturais que são difundidos e apregoados como únicos e legítimos, conforme demonstram as pesquisas de Silva (2010), Cavalleiro (1998, 2001, 2003) e Santiago (2014); bem como em omissões e atitudes dos(as) professores(as) em

relação ao preconceito e discriminação, fazendo coro ao silêncio racial pedagógico, como demonstrado nas investigações de Gonçalves (1985); Cavalleiro (1998) e Oliveira (2004).

Essas crianças chegam ao espaço da escola, que apesar de ser permeado pela diversidade cultural, não considera as especificidades das crianças, isto é, não levam em conta suas histórias, suas experiências, o modo como constroem a vida, enfim sua forma de ser e estar no mundo, seu pertencimento, sobretudo o racial. Fazer essas afirmações a partir das constatações apresentadas nas pesquisas não significa culpabilizar os(as) professores(as).

A forma de lidar da professora apresentada em D5 - Augusto (2017), que ilustra a discussão, é representativa de muitos outros relatos que encontramos nas pesquisas analisadas nesta investigação, as quais devem ser somadas também ao fator do silenciamento de muitos outros(as) professores(as) que ao vivenciarem o racismo nas relações entre as crianças, optam por ignorar o que ouvem e veem, como se ao fazerem isso, o racismo deixasse de existir. Entretanto, consideramos que a questão é ainda mais complexa, sobretudo porque não se trata realmente de culpabilizar os profissionais, mas de problematizar questões como por exemplo, do seu processo de formação.

Problematizar a questão da formação de professores para o trabalho das relações étnico-raciais na escola tem sido a tônica de muitos pesquisadores, dentre eles, destacamos as provocações e incursões no campo da professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

De acordo com a autora, tem faltado à formação de professores no Brasil maior consistência. Em suas reflexões não se trata de dizer que a temática é aligeirada, para a autora a abordagem realizada é equivocada “podendo inclusive orientar no sentido contrário ao combate ao racismo e toda sorte de discriminações” (Silva, 2015, p. 171).

Segundo a autora é imprescindível que os educadores tenham uma formação sólida e cultive uma visão crítica e reflexiva ao abordar as questões inerentes ao tratamento das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar. Isso envolve a compreensão das dinâmicas multiétnicas e diversificadas que transcorrem no âmbito educacional, combatendo o racismo e a discriminação e colaborando para a formulação e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

A formação inicial e continuada são espaços fundamentais para o trabalho docente. No entanto, para que isso as instituições de ensino superior têm um papel significativo e pontual, pois lhes cabem garantir que as discussões sobre as relações étnico-raciais estejam presentes. Contudo, ainda esbarremos em muitos entraves. Essa questão foi por nós vivenciada a partir da

experiência docente em um curso de licenciatura em pedagogia, conforme relatamos na introdução desta investigação. Precisamos estabelecer uma reversão do quadro atual, repensar currículos e isso implica incluir disciplinas obrigatórias que tratem da temática, que potencializem os professores a olhar sob outra perspectiva as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Outra investigação que se inscreve na análise das relações étnico-raciais estabelecidas entre crianças negras e brancas é a pesquisa realizada por D13 - Pereira (2020) "*Amigues um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil*" na qual o pesquisador desenvolveu uma investigação a partir de uma etnografia com um grupo de vinte e três crianças de 5 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil, onde buscou compreender como as crianças pequenas, negras e brancas, articulam as suas práticas de amizade interseccionadas por idade, raça, classe e gênero no espaço da pré-escola.

Na investigação D13 - Pereira (2020) adota como conceito de amizade a ação de brincar junto e a partir desse conceito realiza uma análise interseccional das interações pela qual se descobriu que as relações entre as crianças, bem como a compreensão que possuem sobre suas próprias identidades étnico-raciais e de gênero são estabelecidas no convívio em vários ambientes da escola, como por exemplo em banheiros, parques, sala de aula, brinquedoteca, dentre outros. O pesquisador destaca que nesses espaços, as meninas e os meninos se encontravam, brincavam juntas(os), demonstravam seus afetos, protegiam uns aos outros, adquiriam a percepção dos seus corpos, articulavam seus interesses em comum, davam sentidos às suas interações, formando um conjunto de aspectos que construíam as suas amizades.

Foi identificado também que as crianças negras e brancas constroem e mantêm suas amizades vinculadas a proteção, afeto, sexo, interesses em comum e idade. As manifestações de amizade têm uma potência instável, de acordo com a presença de adultos por perto e a organização do trabalho educativo.

O pesquisador utilizou o caderno de campo como seu instrumento de pesquisa, no qual foram anotadas diversas falas, expressões, comportamentos e narrativas das crianças. Cabe destacar que nesta investigação não são relatados momentos explícitos de racismo, isto é, com palavras, mas ele é perceptível, ainda que de forma silenciosa, nas relações estabelecidas. Das observações que realiza em sua investigação, fizemos um recorte para uma observação realizada de um grupo composto por 4 (quatro) meninas negras que não se separavam e interagem entre si. Ao focar sua observação neste grupo o pesquisador questionava-se "*Por que as meninas ficavam só entre elas no parquinho?*"

No décimo terceiro dia do mês de setembro, estávamos no tanque de areia, com cinco metros de diâmetro, que tinha um escorredor de madeira em seu interior. Eduarda subia e descia do escorredor; nisso, Núbia abria os braços para que, quando Eduarda chegasse ao final, ela a abraçasse. Movimento este que arrancava os risos de ambas. Núbia também fazia o mesmo trajeto que a Eduarda, e as duas alternavam a sequência na brincadeira. Assim que se cansaram, elas resolveram que ficaríamos sentadas. Ao nos ver, Tamires e Manuela correram ao nosso encontro. Então, ficamos tomando banho de sol. Aproveitei para ampliar o nosso diálogo, a fim de saber mais das suas práticas de amizades, e entender por que ficavam sempre juntas no parque:

- Meninas, pelo jeito vocês se gostam bastante, né? - Sim, a gente gosta! – respondeu Núbia.

- Verdade... verdade... verdade – confirmaram Eduarda, Tamires e Manuela.

- Eduarda, é diferente brincar com a Carla. Ela também é sua amiga, né? – perguntei.

- É... mas ela não é igual a gente.

- Eu gosto de fazer lanche com a Núbia! – disse Tamires. - E eu gosto dos seus lanches, só que vocês já sabem, o meu tem que ter pimenta! – confirmei.

Minutos depois, Manuela completou:

- Tio, nós somos amigas especiais (Pereira, 2020).

A situação descrita desvela perspectivas que se constituem em meio às normas e regras de sociabilidade presentes na instituição. Sem mencionar o preconceito, é possível identificá-lo. O processo de discriminação está posto. O que as meninas vivenciam é denominado de violência simbólica, manifestada por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido (branco/europeu).

De acordo com o pesquisador, a partir das discussões do movimento negro, é possível interpretar as relações estabelecidas pelas meninas negras, que se reúnem no parque para brincar juntas, praticando as suas amizades como uma forma de organização, um princípio que permeia as relações entre afrodescendentes que se constroem nos fluxos diaspóricos.

D13 - Pereira (2020) ainda ressalta que os efeitos dos processos discriminatório se segregacionistas fazem com que cada pessoa, e notadamente as crianças pequeninhas negras, como consta também na pesquisa de mestrado de Santiago (2014), se de em conta de que a sociedade lhes reserva certos lugares e se oportunidades, certos direitos, e as exclui de outros. As meninas e os meninos desde bem pequenas(os) percebemos racismo presente nos espaços da creche e pré-escola, manifestando em diferentes linguagens, atitudes, posturas e das suas amizades.

Reafirmamos o já dito, a escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. É na socialização que as crianças aprendem mediadas pelas trocas. Assim, se aprendem e reproduzem atitudes racistas podem aprender também o contrário, isto é, a não serem racistas.

As duas últimas pesquisas a serem apresentadas nesta categoria vão nos mostrar que as relações étnico-raciais estabelecidas pelas crianças negras e brancas na educação infantil também podem ser estabelecidas sobre uma outra perspectiva, que não só a negativa.

D6 - Galvão (2018) em *“A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um centro de educação infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)”* desenvolveu uma investigação com crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos em sua maioria afrodescendentes, buscando compreender como as crianças, na primeira infância, se relacionam com a diversidade étnico-racial nos espaços da educação infantil. Durante o acompanhamento na turma foram realizadas diversas atividades, tais como: brincadeiras com papéis (utilizando bonecas), roda de história, brincadeiras no parque e no pátio, brincadeiras de casinha, brincadeiras na areia e desenhos.

No decorrer da investigação a pesquisadora se pautou em escutar atentamente as falas das crianças durante toda a rotina; bem como em observar as brincadeiras de papéis, isto é, se a distribuição dos papéis atribuídos a cada criança está relacionada aos lugares estabelecidos socialmente aos indivíduos segundo critérios raciais ou se os papéis são escolhidos livremente. D6 - Galvão (2018) ainda buscou verificar a existência ou não de elementos de exclusão, focando nos momentos em que as crianças brincavam sem a interferência de um adulto, buscando perceber se alguma delas era rejeitada ou excluída do grupo e quais os motivos que causavam esta situação.

Considerando portanto, os pontos apresentados anteriormente, a pesquisadora se inseriu junto ao grupo de crianças, que era composto por um total de dezoito, mas, pontuou que a frequência diária da sala ficava em torno de quinze a dezessete crianças. De acordo com a pesquisadora D6 - Galvão (2018) a maioria das crianças tem traços afrodescendentes (cabelos, lábios) e a pele clara, o que remete à questão da mestiçagem e do embranquecimento na formação das identidades brasileiras.

Destacamos dos materiais apresentados por D6 - Galvão (2018) três episódios que nos evidenciam modos como as crianças negras e brancas tem se relacionado no contexto da educação infantil, a saber: episódio 1: brincadeira de papeis (utilizando bonecas pretas e brancas); episódio 2: brincadeira de salão de beleza; episódio 3: brincadeira de casinha.

Inicialmente, abordaremos alguns recortes acerca de duas crianças negras, (duas meninas), Vanessa (extrovertida e falante, como quase a totalidade das crianças da sala) e Keila, (mais tímida e de poucas palavras), conforme aponta a pesquisadora. Vanessa tem como sua companheira mais constante de brincadeiras Emília, enquanto que Keila se une a vários grupos de crianças nos momentos de brincadeiras nas atividades propostas pelas professoras.

A seguir no episódio 1, que é denominado pela pesquisadora de “brincadeiras de papéis com bonecas” a pesquisadora narra um momento de brincadeira de bonecas entre as crianças. Cabe destacar que haviam bonecas pretas e brancas.

Durante a brincadeira, **Vanessa se levantou, apanhou uma boneca branca e disse: “Eu sou a vovó!”**; deixou a atividade acompanhada por Emília, buscando outro espaço para desenvolver suas ideias, uma brincadeira que remetia à história “Chapeuzinho Vermelho”. Logo, um grupo de meninos surgiu fingindo ser lobo. As crianças passaram a brincar com as bonecas, acalentando-as (Galvão, 2018, p. 66).

No episódio recortado da investigação e nas considerações da pesquisadora não houve nenhuma objeção ou comentário em relação ao fato de uma criança negra (Vanessa), durante a brincadeira de jogos de papéis utilizar de uma boneca branca e dizer que era a sua vovó. De acordo com a pesquisadora, durante o desenvolvimento da brincadeira, todas as bonecas receberam o mesmo tratamento, as crianças as acalentaram, as enrolaram em pedaços de tecidos, dispensando-lhes cuidados semelhantes.

A brincadeira com bonecas tem sido um fértil momento em que as crianças falam e, a partir da escuta dessas vozes, instiga-nos a pensar sobre suas experiências: o que estão sendo oferecidas pelo mundo adulto para que elas possam construir múltiplos aportes acerca da vida e dos grupos étnico-raciais aos quais pertencem. Compreendemos também que os significados atribuídos às bonecas negras e brancas podem ser disputados e dependem, em muito, das experiências que as crianças adquirem nos diversos espaços, para além do âmbito escolar.

No mesmo dia, conforme relatado no episódio 2 apresentado a seguir, as mesmas crianças deixaram a brincadeira com as bonecas e foram brincar de salão de beleza.

Formou-se uma brincadeira de cabeleireiro com as crianças. Vanessa tornou-se cabelereira, “tingindo” os cabelos das demais crianças com um pedaço de giz de lousa. No começo, apenas as meninas faziam parte da brincadeira, mas, aos poucos, os meninos incorporaram-se a ela. Vanessa cuidava dos cabelos de todos, fingia lavar com xampu e depois tingir. **No entanto, quando Angélica, uma menina (branca) tentou pintar os seus cabelos, ela se irritou e reivindicou: “Eu que sou a cabelereira!”** A menina se afastou. **Vanessa continuou cuidando dos cabelos de outras crianças, sem permitir que tocassem em seus cabelos**, até que a brincadeiras e desfez e todos procuraram outro tipo de brinquedo (Galvão, 2018, p. 67).

De acordo com a pesquisadora a partir desse fragmento apresentado, essa atividade trouxe dúvidas sobre a construção da identidade das crianças negras nesse espaço, pois os cabelos são considerados como uma parte essencial nesse processo. Gomes (2006), ainda ressalta que o cabelo crespo atua como um marcador de tensões, e é através dessa zona de tensão

que “emerge um padrão real de beleza corporal e um ideal. No Brasil ainda é considerado como ideal características relacionadas ao estereótipo branco, mas o real é negro e mestiço”.

Observando o comportamento de Vanessa nessa situação, a pesquisadora passou a acompanhar o movimento do grupo de crianças do qual ela fazia parte junto com Emília, buscando entender melhor o tipo de situação que havia presenciado, mas não houve outros momentos em que Vanessa teve a mesma atitude, pelo contrário veremos a seguir algumas modificações no comportamento.

No episódio 3, apresentamos as interações estabelecidas entre as crianças na brincadeira de casinha, realizada no pátio.

Encerrada a brincadeira de cabelereira, o grupo de crianças onde estava Vanessa se dispersou, por instantes, e a maioria acabou se reagrupando em torno de uma brincadeira de casinha organizada em um dos cantos do parque. Havia alguns tecidos espalhados pelo parque, as crianças foram juntando-os e organizando os espaços da casa: um quarto, com uma cama na qual, inicialmente, dormiam bonecas; uma cozinha, com panelinhas de plástico e uma lavanderia onde eram estendidos “lençóis e algumas roupas de bonecas”. **Na cama improvisada, bonecas brancas e negras eram cuidadosamente cobertas com tecidos. Lionel (branco) aproximou-se da brincadeira e reivindicou: “Eu sou o pai, vim pegar minha filha”. Pegou uma boneca negra, colocou-a na garupa de seu triciclo e deixou o local. “Eu sou a mãe”, Emília (branca) foi logo dizendo, “vem ser a filha, Vanessa” (negra), convidou a amiga, puxando-a pela mão. No papel de mãe, Emília sentou-se e colocou Vanessa no colo, afagou seus cabelos e improvisou uma mamadeira usando um pedaço de madeira encontrado no parque. Vanessa fingiu que tomava a mamadeira, mesmo que o pedaço de madeira não encostasse em seus lábios. “Pronto, filha, agora é hora de dormir”, disse Emília colocando a mamadeira de lado. Vanessa se levantou para ajudar Emília a colocar a cama, improvisada, mais uma vez a “mãe”, afagou os cabelos da filha para fazê-la dormir. Vanessa encolheu-se sob o tecido que a cobria, colocou o dedo polegar na boca e fingiu que dormia. (Galvão, 2018, p. 68).**

Nesse episódio apresentado pela pesquisadora identificamos que crianças negras e brancas brincam e interagem com as bonecas negras e brancas sem estabelecer qualquer distinção (menino branco diz que vai ser pai da boneca negra; menina branca diz que vai ser mãe de Vanessa, que é negra). Outro fator que merece ser destacado é que neste momento Vanessa não se opõe a que Emília toque o seu cabelo, como vemos no relato da pesquisadora que isso ocorreu por duas vezes durante a brincadeira.

Compreendemos que a forma com que as crianças se apropriam das culturas (e as formas como essas culturas lhe são transmitidas) nos espaços da educação infantil é outro aspecto dessa pesquisa que merece ser registrado. As brincadeiras mostram que as crianças já se apropriaram de vários conteúdos culturais provenientes de contos de fadas, elas brincam de ser lobo e de ser vovó, falam da Chapeuzinho e das princesas, porém, raramente se percebem os vestígios de contos africanos, afro-brasileiros ou indígenas na estruturação de suas brincadeiras ou em suas

falas. A temática da cultura indígena e africana está presente nas práticas das professoras, mas é necessário aprofundar e revestir de novos significados estas práticas para que as crianças se apropriem, adequadamente, dessas múltiplas culturas presentes em nossa sociedade.

O estudo de D7 - Souza (2019) - intitulada: *“A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar”* caracteriza-se por discutir a infância em uma perspectiva de identidade e pertencimento racial. O objetivo principal foi compreender como estava ocorrendo as relações étnico-raciais nas escolas de educação infantil e nas famílias.

A pesquisa foi realizada na escola Ilva Melo Reis na cidade de Juiz de Fora – MG, com uma turma de crianças da educação infantil com faixa etária entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, onde a professora já vinha realizando um trabalho pautado na Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003). A escolha por esta escola se deu por indicação de colegas por já conhecerem o trabalho que a professora realizava em relação às questões étnico-raciais e por ela já ter recebido um prêmio do (CEERT) Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdade, uma organização não governamental que garante o direito da população negra apoiando o fim do preconceito e desigualdades étnico-raciais.

Dentre as diversas atividades realizadas com as crianças pela pesquisadora, em sala de aula, ressaltamos a contação de história utilizando livros que tratam da cultura africana. Os alunos observaram atentamente cada detalhe e ao final puderam expressar o que visualizaram da história, dizendo que haviam gostado, que nunca tinham visto príncipe e princesa negros, que nunca haviam visto princesas de pele marrom e cabelo para o alto. Isso surpreendeu a pesquisadora, pois essa cultura afro é apresentada a criança negra como fora do padrão, dentro de uma realidade muito distante do modelo de beleza e estética imposto pela sociedade.

D7 - Souza (2019) nos chamam a atenção de que normalmente faz parte da tradição as histórias e contos direcionadas as crianças serem apresentados por protagonistas brancos, evidenciando a perpetuação e a reprodução de padrões europeus clássicos, sem considerar os leitores de outras etnias, e a relevância em promover essa representatividade. Portanto, a importância em se trabalhar essa temática e a valorização da estética negra é iminente, para que as crianças brancas não se assustem ao se deparar com outros padrões de beleza que não seja o branco, e para que as crianças negras se sintam representadas.

Segue o trecho da história contada pela professora e interceptada pelas crianças:

Durante a contação da história, as crianças observavam atentamente. Durante a leitura havia uma parte em que o príncipe falava, “Olá”, em um dialeto da Etiópia, e Tupac (aluno negro) pontuava: *“Na África tem várias línguas”*.

Assim que acabou de contar a professora retomou com os alunos: *“O que acharam da história? Os alunos falavam ao mesmo tempo, uns diziam gostei, outros diziam, legal. “Como é a princesa da história?”*

Adowa (aluna branca) respondeu: “Uma princesa africana”.

João (aluno branco) disse: “Ela é marrom”.

A professora disse: “Sim, isso mesmo, é uma princesa africana, a pele dela é marrom porque ela é negra”.

Após comentar sobre a história, a professora pediu uma atividade de grafismo.

Adowa (aluna branca) **desenhou a princesa com os cabelos tipo “dread”** e a pesquisadora perguntou: *“O que você achou deste príncipe e desta princesa?”* **Ela respondeu: “Muito bonitos!”**

Tupac (aluno preto) sentado ao lado respondeu: *“Eu também achei eles muito bonitos!”*(Souza, 2019, p. 52).

Podemos constatar o reconhecimento positivo, por parte das crianças, em relação a identificação racial dos personagens apresentados na história pela professora, como verificamos nas falas das crianças Adowa (branca) *“O que você achou deste príncipe e desta princesa?”* Ela respondeu: *“Muito bonitos!”* e Tupac (aluno preto) *sentado ao lado respondeu: “Eu também achei eles muito bonitos!”*

Isso demonstra as potencialidades de um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais junto as crianças, contribuindo não somente para a construção ou fortalecimento de traços identitários, especialmente para as crianças negras, mas também em relação a todas as crianças, promovendo o alargamento do olhar sobre o mundo, permitindo a vivência e a experimentação de outras perspectivas. A esse respeito Gomes salienta que *“Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina as pessoas negras desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelas negras e pelos negros em nosso país (Gomes, 2003, p. 171).*

Vale destacar que as crianças também veem diferença com algo positivo relacionado à questão do cabelo dos personagens e colegas, pois carregam informações de seu ambiente familiar, televisão e algumas imagens de representatividade. Ao término da pesquisa D7 - Souza (2019) concluiu que algumas crianças sofreram processos de transformação em suas identidades, tornando-se mais seguras e autênticas em relação a sua beleza, estética, sentindo-se valorizadas e representadas de forma positiva a elas expostas. Relacionado a questão da identidade, Gomes (2006) nos diz que:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (p.44).

As instituições de educação infantil são espaços significativos nos quais as crianças passam a maior parte do tempo. São espaços nos quais deveriam ter acesso ao conhecimento histórico construído no desenvolvimento da sociedade. Consideramos que a pesquisa desenvolvida por D7 - Souza (2019) captou elementos acerca das curiosidades e indagações das crianças sobre a cultura africana e afro-brasileira, evidenciando tanto que há demanda de aprender por parte delas quanto que esse debate indica a urgência de uma educação voltada para as relações étnico raciais, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essa perspectiva converge com a proposição de Nilma Lino Gomes (2012, p. 105), quando nos alerta que a abordagem pedagógica deve produzir um tipo de conhecimento “[...] 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”.

4.2.2 O significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras

Analisamos nesta categoria o significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras, isto é, buscando compreender como as crianças negras constroem ou ressignificam o sentido de ser negra. Desse modo, as investigações que aqui se inserem têm como elemento em com uma discussão acerca dos processos de constituição da identidade étnico-racial vivenciados pelas crianças negras, visando responder ao nosso objetivo específico de pesquisa: *“identificar e compreender o significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras”*.

Para isso, nesta categoria foram selecionadas 10 pesquisas, dentre as quais 4 (quatro) teses de doutorado T1 – Miranda (2013); T3 – Rocha (2015); T4 – Souza (2016); T5 – Corrêa (2017) e 6 (seis) dissertações de mestrado: D1- Oliveira (2011); D8 – Pereira (2019); D9- Fonseca (2019); D10 - Braga (2019); D11 Torres (2019); D12 – Santos (2020).

Os trabalhos aqui analisados apresentam estruturação bastante similar, isto é, fazem uma retrospectiva histórica sobre as relações raciais, as leis antirracistas e discorrem sobre a etapa da educação infantil, muitas vezes articulada com a constituição dos espaços, por meio de construções imagéticas e dos tempos pedagógicos das instituições, ou seja, dos espaços destinados às rotinas pedagógicas, sobretudo, as brincadeiras. Em termos metodológicos

utilizam da observação participante, tendo seus registros realizados em diário de campo, aliados às entrevistas com as crianças.

A partir do questionamento “como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas, discursivas e disciplinares revelam a questão racial?”, T4 - Souza (2016) em “*Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*” realizou uma investigação com crianças buscando analisar suas compreensões sobre a diferença étnico-racial na educação infantil, a partir do modo com que práticas discursivas e/ou atitudinais implicam na construção de suas identidades.

A autora se propôs a analisar o “discurso imagético” que permeia o espaço escolar através das imagens, como fotografias, gravuras, decoração artística, ou seja, imagens de crianças e adultos produzidas pelos profissionais da escola, que retratam uma cultura e um discurso da branquidade, da supremacia branca, da inferioridade da pessoa negra, da relação de poder e das diferenças existentes nas escolas.

De acordo com T4 - Souza (2016), as imagens dispõem de um potencial em criar realidades e provocar ações e reações, fabricar comportamentos, e mais, possibilitam tratá-las como discursos carregados de sentidos e constituídos com base em um contexto sócio-histórico determinado.

A leitura destas linguagens pelo viés discursivo possibilita evitar uma leitura empirista, ilustrativa ou didatizante. Para a autora, o “discurso imagético” assinala justamente a materialidade não linguística, ou seja, uma análise discursiva de outros tipos de linguagem, neste caso em especial, as imagens fixas (fotografias, gravuras)”. A investigadora ainda destaca que é por meio das materialidades discursivas que se processam as leituras dos textos imagéticos exibidos no contexto escolar (Souza, 2016, p. 87).

Interessante também é apontar que a pesquisadora não se dedicou a saber o que significa o preconceito racial, se a criança é preconceituosa, se o professor(a) é preconceituoso. A pesquisa se dedicou a investigar o que ocorre nos campos do preconceito, do racismo, do branqueamento, da diversidade e da diferença na escola e como a criança se subjetiva dentro desse contexto.

Desse modo, a autora passa em sua investigação a analisar diferentes imagens, constituídas por fotos de diferentes espaços da instituição de educação infantil, que vão evidenciar o quanto a cultura do branqueamento faz parte do ideal ainda presente nas instituições. “A branquitude é codificada como uma norma de autoridade, racionalidade e controle, portanto faz-se necessário se parecer com a pessoa branca”. Imagens essas que

representam crianças brancas, louras, outras brancas de cabelos pretos e lisos (Souza, 2016, p.123).

Contrastando com a realidade atendida pela instituição investigada, que apresenta crianças não brancas em suas salas de aulas, os ambientes estão dotados de imagens que representam o branco e suas características ainda como um ideal, isto é, a normatização da infância presente a partir de um viés europeu. Para a pesquisadora as imagens que foram analisadas em sua investigação expressam formas relacionadas ao discurso do racismo, do preconceito, da cultura de branqueamento e da negação da cultura africana.

Enquanto a pessoa negra é representada na sua inferioridade, o branco é representado na sua superioridade por meio de imagens de anjos, príncipes e princesas e bailarinas. Nas imagens analisadas [...] não há nenhuma imagem de princesa, príncipe, anjo ou bailarina negras/os. Como nos contos de fada, em que os príncipes e princesas são brancos/as e, na TV, na qual a apresentadora e os artistas são, igualmente, brancos, a escola imita esse discurso através das imagens. Os príncipes, as fadas, os anjos brancos são os verdadeiros heróis, aqueles que fazem a história, os benfeitores, aqueles que hão de salvar o grupo subjugado (Souza, 2016, p. 110).

A autora chega a questionar o porquê dessas imagens ainda serem expostas dessa maneira nas escolas e não de outra forma. E a resposta que se obtém é de que se trata de uma relação constituída de poder. “Há uma disseminação desse tipo de imagens em todas as instituições públicas de educação infantil (creche e pré-escolas), como se uma fosse passando para outra” (Souza, 2016, p.113).

A representação de personagens brancos(as) na decoração da escola constrói uma valorização positiva das diferenças fenotípicas desse grupo humano, contribuindo para a construção de um sentimento de inferioridade das crianças negras, uma vez que a escola é constituída, quase na sua totalidade, de crianças negras.

Neste sentido, Munanga (2019) discorre que o apagamento da diversidade racial é um processo com raízes históricas, ou seja, as crianças negras são ensinadas em escolas tradicionais que não refletem sua cultura e são apresentadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica que se originou com os colonizadores. Quando privadas de terem acesso a uma educação tradicional, que respeita a sua identidade, as crianças negras são impedidas de se identificarem e de se apropriarem de sua própria cultura. Os ancestrais africanos são substituídos por personagens gauleses e francos de olhos azuis e cabelos loiros; os livros didáticos relatam sobre inverno e neve, temas que estão muito distantes da realidade das crianças.

O professor e a escola representam universos muito diferente das experiências e das particularidades dessas crianças. Sobre essa questão, consideramos constituir-se como o discurso do branqueamento, que

[...] além de causar a inferiorização e a auto rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca ao branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação (Silva, 2007, p. 97).

Outra questão que chama a atenção da pesquisadora é que a decoração dos espaços não é feita pelas crianças, mas, pelos adultos, o que reforça a ideia de que a representação é socialmente construída e inculcada nas crianças. As escolas ostentam a imagem de uma sociedade genuinamente branca. Desse modo se questiona: como os alunos vão se tornar conscientes de sua etnia e refletir sobre elas, em termos de sua herança racial?

De acordo com a pesquisadora, a relação entre o que as crianças são, como são, o que veem, como se veem e como são vistas depende de uma construção social positiva em relação à pessoa negra. Diante dessa realidade, percebemos que o racismo aflora de inúmeras formas nas instituições de educação infantil.

O ritual pedagógico de ornamentação e embelezamento do espaço escolar trabalha de modo a excluir de seus currículos, de seus espaços, a história de luta das pessoas negras na sociedade brasileira e impõe às crianças, quer através dos discursos imagéticos, quer através dos discursos verbais, o ideal da brancura. As práticas discursivas constroem historicamente sentidos negativos acerca do cabelo e do corpo negro e impõem cuidados estéticos para atingir o padrão ideal.

Nesse sentido, T4 - Souza (2016) identifica que os discursos das crianças revelam imagens que referenciam a uma suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da negra, por meio da estética, auto categorização racial, dentre outros elementos, propagada pela ideologia de *branqueamento* e de valorização do eurocentrismo. Isto é, concluindo que os discursos produzidos pelas imagens nas crianças fabricam uma verdade sobre a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Assim, em sua investigação a pesquisadora após observar e analisar as imagens presentes no contexto escolar conversou com as crianças.

Três crianças (que socialmente poderiam ser declaradas brancas) se auto classificaram como brancas. **Treze crianças pardas se autodeclararam brancas. Zaki(preto) disse ser branco, mas depois se declarou moreno**, o que demonstra uma dúvida por parte da criança sobre a categoria em que se enquadra. **Taú (preto) questionou:**

“Preto, ué!”, como se dissesse: **“não está vendo?”** Uma criança interferiu na discussão, falou que era mentira e afirmou: **“A cor dele é marrom”**. Outra criança ressaltou: **“A cor dele é branco escuro”**. **Zaire (preto) se assumiu como moreno. Aziz (preto) se declarou marrom. Gina (preta) ficou em silêncio. Sanya (parda) e Abdu (preto) se autodeclararam vermelho.** Nessa turma havia um total de 20 crianças classificadas pela pesquisadora como pretas e pardas, e três crianças, que, ao olhar do outro, poderiam ser classificadas como brancas (Souza, 2016, p.166).

A construção de uma identidade racial é experienciada pelas crianças dentro de um espaço educativo, no qual prevalece o discurso em que os europeus são os vencedores. As relações étnico-raciais, focalizando aquelas que são travadas no campo discursivo do branqueamento, com fortes raízes nas escolas pesquisadas e no cotidiano brasileiro mostram que, na diferença racial, a inferioridade relaciona-se ao africano.

As imagens coletadas reproduzem o poder econômico e social, normas e padrão de beleza, lazer, conforto pessoal, heróis, fadas, anjos, príncipes e princesas, representações que levam a um discurso de branqueamento, a uma nova maneira de racismo – o branqueamento baseado em imagens.

Na discussão com as crianças, além da categoria corpo, surgiu a categoria cabelo, como símbolo da identidade negra, embora, nos discursos produzidos por crianças, tenha sido apresentado numa lógica eurocêntrica, ou seja, liso e loiro. Vejamos um relato realizado a partir de uma brincadeira com bonecas negras.

Uma menina (parda) afirmou que a boneca negra era feia porque era preta, ao que outra criança acrescentou: **“Porque é preta”**. Uma menina (parda) falou que não gostava de preto e que a boneca negra era feia. Questionada, ela respondeu **“Por que ela não se cuida”**.

[...]

Um menino (preto) disse que a boneca negra era bonita. Questionado, ele ratificou: **“Por que sim”**. Outra criança (preta) falou que gostava do cabelo liso por que o cabelo estava **“arrumado e solto”**. Uma criança (parda) explicou que a preta era feia porque **“tinha o cabelo malcortado”**. O cabelo da boneca apresentava-se armado, tipo um penteado afro (Souza, 2016, p. 187).

Para T4 - Souza (2016) a propagação da branquitude na escola pode agir de forma negativa nessa primeira etapa da educação básica, por oferecer à criança do grupo racial branco a certeza de que ela ocupa o lugar que lhe é devido e, às crianças de outros grupos raciais e étnicos (negro, indígena, oriental), a certeza de que são inferiores e que, portanto, não devem ser expostas. A escola cria espaços delimitados às expressões imagéticas da pessoa negra.

Os fenômenos anteriormente mencionados revelam características do preconceito racial à brasileira, pelo qual atenua o problema do racismo existente na sociedade e em instituições. A esse respeito, Guimarães (2009, p. 32) diz que “[...] parece ser incapaz de reverter o destino

social dos negros em seu conjunto, ou seja, daquele grupo de pessoas que sofrem mais profundamente as consequências do preconceito, tal como ele opera normalmente nas nossas instituições sociais”, em que urge a necessidade de abordagens teóricas, práticas e intervencionistas no contexto e cotidiano escolar.

No entanto, destacamos da investigação de T4 - Souza (2016) um diálogo com uma menina e um menino (ambos negros) que permite compreender uma outra lógica nesta relação. O menino em uma atividade desenhou os principais personagens da Turma da Mônica e pintou-os todos de lápis de cor preta ou marrom para indicar o grupo racial negro ao qual pertencia, e anunciou: *“Pintei na minha cor, cansei desses desenhos diferentes de mim”*. Embora os personagens da Turma da Mônica sejam brancos, assim como personagens de qualquer conto infantil.

Uma menina (negra) esclareceu que a boneca negra era bonita porque se parecia com ela, como, por exemplo, o cabelo, pois a mãe trançava o cabelo dela de forma semelhante à da ilustração. Essa foi a única criança negra que apresentou uma visão positiva de si. De acordo com T4 - Souza (2016) isso revela que há uma cultura de resistência na qual as crianças “que são instruídas sobre discriminação racial em casa, tendem a perceber a rejeição social dos negros, se orgulham de sua ascendência africana e rejeitam o branqueamento (Souza, 2016, p.188).

Na perspectiva de T4 - Souza (2016) as identidades raciais são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder de uma sociedade e se constitui por múltiplos discursos, que regulam, normalizam, instauram saberes e produzem verdades. Essas identidades vão se constituindo na medida em que são interpeladas pelas diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Cruz (2015) afirma que:

(...) as condições sociais têm um peso bastante relevante, mas as experiências vividas concretamente pelas crianças dão um sentido peculiar ao que elas se apropriam, aos sentidos que elas atribuem às coisas; e esse sentido tem forte relação com a forma própria com a qual elas lidam com o mundo objetivo, que não é inferior, mas é diferente da que predomina entre os adultos (Cruz, 2015,p.12).

Reportando-se ainda a identidade, Ribeiro (2004) nos aponta como a construção das identidades negras se adaptam devido à valorização de um ideal branco que não possui uma existência verdadeira.

Vemos a construção das identidades negras, baseadas num diálogo com outras etnias, intermediadas pelas tensões racistas, criando vias diversas entre as identidades afirmativas, baseadas em raízes culturais próprias, e reconhecimento étnico-estético

da pessoa; e a negativa acentuada em estereótipos e desvalorização da sua cultura (Ribeiro, 2004, p.37).

Na mesma direção inscrevemos o trabalho realizado por T3 - Rocha (2015) em *“Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola”* no qual a pesquisadora investiga as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância no contexto da educação infantil.

Amparada metodologicamente em um estudo de caso de cunho etnográfico, realizado em uma escola particular de educação infantil de Fortaleza no estado do Ceará, a investigação se caracterizou por discutir a infância em uma perspectiva de identidade e pertencimento racial. Junto às crianças, portanto, o que se realizou foi a observação, registrada em diários de campo e a filmagem de suas interações durante as atividades lúdicas e pedagógicas realizadas.

Dentre aquilo que mais nos interessa na investigação, isto é, a voz e os sentidos que são construídos pelas crianças negras, recortamos o seguinte episódio no qual as crianças estão fazendo um autorretrato:

A Tia convida para desenharem [...] quando desenham, Joana (negra) faz todos de rosa, e Huguinho (negro) diz: **Está muito rosa, não?** (Rocha, 2015, p. 191).

De acordo com T3 - Rocha (2015) Joana, ao utilizar o lápis rosa, estaria apagando a diferença de cor da pele, logo, a diferença étnico-racial. Uma vez que Hugo parece bastante sensível à temática ao chamar a atenção de Joana para este “excessoderosa”, flagraria a intenção dela de representar a todos como iguais. E a atitude de Hugo poderia estar ligada ao seu reconhecimento étnico-racial. A pesquisadora ainda aponta que a interpretação se sustenta quando Hugo traz à tona ofensivo “lápis cor da pele”, representante da padronização em torno da hegemonia branca na educação infantil.

T3 - Rocha (2015) chega também a afirmar que as divergências das crianças sobre a percepção étnico-racial que elas fazem de si mesmas são uma brecha através da qual se pode perceber os efeitos do racismo estruturante da sociedade brasileira, uma vez que este fenômeno se mostra unidirecional, valorizando o fenótipo branco, seja em crianças consideradas negras ou não. Na perspectiva de Bersani (2018) o racismo estrutural representa um sistema de opressão que transcende a mera organização das instituições. Isso perpassa por todos os âmbitos da vida, desde julgamentos estéticos até os espaços públicos e privados. Este sistema está profundamente enraizado nas interações sociais e, conseqüentemente desempenha um papel

fundamental na estrutura da sociedade, sendo inúmeras vezes internalizado de forma a perpetuar as desigualdades entre diferentes classes sociais.

Já o estudo de D1 - Oliveira (2011) “*Cultura afro-brasileira e educação: significado de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo – Minas Gerais*” buscou compreender os significados de ser criança negra e congadeira de um grupo de dezessete crianças residentes na cidade de Pedro Leopoldo, em Minas Gerais e integrantes de duas guardas do congado. As crianças, sujeitos da pesquisa, foram acompanhadas em um total de 28 (vinte e oito) festas realizadas por duas guardas de congo, durante vários finais de semana e em outros momentos.

O período de acompanhamento e observação do trabalho de campo também compreendeu os dias de novenas, de levantamentos de bandeiras, as festas das próprias comunidades congadeiras e os convites para visitar outras guardas. Durante o acompanhamento o foco estava em compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua infância no congado, à sua percepção como crianças negras e congadeiras, levando em conta as especificidades de seu pertencimento étnico-racial e cultural no contexto local.

Amparada metodologicamente nos pressupostos etnográficos e por meio de recursos como a filmagem, a fotografia e o registro no diário de campo, a pesquisadora inicialmente se insere na escola do bairro, que atende desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

A escola do bairro era muito simples, mas bastante acolhedora; a maioria dos alunos eram perceptivelmente pretos ou pardos. Em Pedro Leopoldo há uma preferência dos pais que têm maior poder aquisitivo; levam os filhos para estudar em escolas do centro da cidade, por considerarem-nas de melhor qualidade. Na verdade, tanto o público discente quanto o docente das escolas do centro da cidade apresentavam-se mais “elitizados” (Oliveira, 2011, p. 9).

Foi nesse espaço, acompanhando as crianças que a pesquisadora ao conversar com elas e abordar a questão do congado, identificou sentimentos contraditórios, isto é, por um lado a presença de constrangimentos e a recusa a falarem sobre o assunto, por outro, momentos de entusiasmo e alegria. A partir dessa constatação, a pesquisadora resolveu deixar o espaço escolar e passou a acompanhar as crianças durante as festas promovidas pelas guardas de congado e nas visitas por estas realizadas às outras comunidades congadeiras, onde foram realizadas conversas individuais, encontros coletivos e visita às crianças e suas famílias.

É grande a participação de crianças no congado; observa-se que **desde bebês acompanham e dançam com suas mães.** Quando têm seus filhos, as mulheres congadeiras não deixam de dançar e sair para as festas com as guardas, **levam seus filhos ainda amamentando,** dançam e cantam com eles nos braços. **Quando as**

crianças começam a andar já fazem uniforme para os pequeninos. À medida que vão crescendo, vão aprendendo a tocar, a cantar e a dançar e assim vão conquistando espaços e funções. Aqueles que sobressaem e demonstram maior envolvimento e “devoção” são preparados para os cargos de capitães, reis, rainhas e outros. São referenciados como responsáveis pela continuidade do congado. Muitas crianças aprendem todos os instrumentos, ritmos e danças. Participam dos desfiles nas festas e cortejos pelas ruas sem apresentar constrangimento algum. **Essas mesmas crianças quando apontadas como congadeiras no ambiente escolar, inicialmente se mostram constrangidas, acuadas, e se retraem ao falarem ou serem questionadas sobre as guardas de congado** (Oliveira, 2011, p. 44).

Em suas observações e escuta das crianças, a pesquisadora destaca que as crianças negras apresentam em suas falas e nas suas lembranças acerca do vivido nas instituições de ensino, vivências negativas em relação ao seu pertencimento étnico-racial, dos familiares e colegas. Isso, por exemplo, se evidencia quando questionou uma criança de 5 (cinco) anos se ela gostava de ir para a creche e ela afirmou que preferia ir aos ensaios do congo porque nesse espaço ninguém ficava rindo de seu cabelo.

De acordo com a pesquisadora as crianças negras ao serem inseridas nesse processo histórico e cultural, que são as guardas de congo, tendem a serem fortalecidas acerca de seu pertencimento étnico-racial uma vez que a predominância dos componentes dessas guardas são de pessoas negras. Nas palavras da pesquisadora

ao observarmos as guardas de congado, veremos que lá estão eles: crianças e adolescentes cantando, dançando, tocando a caixa, muito bem-vestidos e penteados. Há também uma grande presença de outras crianças que, mesmo não fazendo parte diretamente do congado, estão sempre ali a acompanhar as festas, de maneira periférica, mas nem por isso menos atenta e participativa. Estas em alguns momentos conversam com as crianças congadeiras, tiram dúvidas, cantam as músicas, acompanham o ritmo como corpo. [...]” (Oliveira, 2011, p. 9).

É nesse processo complexo que elas aprendem a ser negras e congadeiras. Na perspectiva que é defendida pela pesquisadora, para que a criança aprenda a ser negro, ela precisa passar pelo processo de reconhecimento e pertencimento e isso é potencializado em espaços e momentos que permitam o resgate cultural, como as guardas de congo, conforme registra:

Ao acompanhar as festas, **observei um aspecto interessante: no interior das guardas, as crianças constituíam um grupo específico. Sua interação no interior do grupo de pares, no contexto e nas redes criadas em torno das guardas de congado lhes possibilitava um lugar de pertença** [...] Mesmo quando se organizavam em grupos menores, eles se mostravam mais à vontade entre si do que com os adultos e **parecia haver certa “autorização” no falar.** Era como se se sentissem mais seguros na proximidade com os seus pares de idade ou entre idades próximas. Isso, é claro, vai além de um dado cronológico. Tem a ver com **aproximação de experiências, universo sociocultural, bem como com a própria maneira como são vistos e tratados pelos adultos no interior das guardas de congado** (Oliveira, 2011, p. 54).

De acordo com D1- Oliveira (2011) desde o nascimento, as crianças congadeiras transitam em um mundo complexo: vivem em um espaço cujo foco se dá em elementos de herança africana ressignificados, que lhes dão sentido de existência, de autoestima e de pertencimento e em contrapartida convivem-na escola e na creche como ocultamento ou trato desqualificador dessa pertença.

Em diálogo com as crianças, a pesquisadora identificou que muitas já vivenciaram situações que foram alvo de comentários a respeito de seu cabelo e de sua participação, mesmo que não se deem conta de que isso se trata de preconceito. Pelos relatos e pela observação em campo, a pesquisadora afirma que a vivência e a construção da história étnico-racial dessas crianças passam por um conflito que envolve negação, aceitação e ressignificação do ser negro. Ao mesmo tempo em que vivem tensões da ordem do seu pertencimento étnico-racial em espaços fora das guardas, essas mesmas crianças, ao participarem, aprendem e vivenciam o ser criança negra e congadeira no interior das guardas de congado.

Portanto, é nessa teia complexa que têm a oportunidade de ressignificar o próprio processo identitário. A premissa que rege essa afirmação encontra-se fundamento no fato de que os processos identitários, embora guardem dimensões pessoais e individuais, não se constroem no isolamento, mas na relação com o outro, nos contatos sociais, nas redes de sociabilidade.

Gomes (2006) destaca que a experiência e a formação da identidade étnico-racial das crianças passam por um conflito que envolve negação, aceitação e redefinição do ser negro. Ao mesmo tempo que as crianças vivem e enfrentam as tensões relacionadas à sua identidade, também em contextos externos, essas crianças ao participarem, envolvem-se, aprendem e vivenciam o ser negro e no caso dessa pesquisa, congadeira. É neste contexto complexo que ela tem a oportunidade de ressignificar e reconstruir seu processo identitário.

D1 - Oliveira (2011) ressalta que, como ainda são crianças, não há como prever os resultados dessas vivências tensas quando se tornarem adultas. Além disso, uma positivação e afirmação da questão racial envolve uma dinâmica histórica, social, cultural e política mais ampla que vai além das experiências locais. Trata-se de uma experiência social mais densa e complexa.

Em uma perspectiva bastante semelhante a que se discute em D1 - Oliveira (2011), sobretudo a respeito do reconhecimento e pertencimento étnico-racial, cotejamos a pesquisa de T1 – Miranda (2013) *“Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu! As culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola”*

Na referida investigação T1 – Miranda (2013) estudou os modos de ser criança na educação infantil, verificando como elas constroem as suas culturas em busca de compreender se, ao cerzi-las, identificamos modos das vivências quilombolas. Em outras palavras, a pesquisadora chega a afirmar que a opção em estudar infâncias comum grupo de crianças quilombolas foi no intuito de compreender como elas construíam suas identidades afrodescendentes e como essas identidades eram agenciadas no grupo.

Assim, a partir de um estudo etnográfico comum grupo de 17 (dezesete) crianças, a expectativa processual da pesquisadora foi compreender as posturas das crianças diante do mundo e seus repertórios de práticas sociais no cotidiano em um Centro Educacional de Infância, situado em uma comunidade Quilombola.

Para promover o diálogo com as crianças a pesquisadora contou histórias cujas temáticas envolviam a questão étnico-racial para o grupo de crianças. Ela considerou que essas histórias fariam sentido para entre laçar o universo da comunidade, enredando a vida daquelas crianças. Desse modo, a mediação, a leitura e contação das histórias como grupo de crianças foram realizadas com intuito de compreender quais os modos de participação das crianças no diálogo com as obras, buscando empreender os usos sociais e as produções de sentidos/significados na produção das culturas infantis.

Ao ler as obras para as crianças, jogava com os dois textos, o verbal e o visual, lendo duplamente, compondo um mundo de imagens para elas, compondo a leitura a um vasto jogo de imaginação. Dos achados da pesquisadora que nos interessa destacamos o fato de que inicialmente as crianças envolvidas na pesquisa estranharam as histórias que eram contadas, sobretudo, pela presença de personagens negros em posições que historicamente lhe são negadas, como por exemplo, em uma das histórias narradas pela pesquisadora que o personagem principal é um rei negro. Apresentamos a seguir um fragmento do diário de campo da pesquisadora

Era uma vez uma história de um rei, um Rei Preto de Ouro Preto”. Caio interrompe rindo muito alto e debochadamente, finjo não ouvir e ele acaba parando. Volto a contar. “O lugar onde o rei preto morava tinha elefante, tinha girafa, tinha onça [...] **Analice (negra) interrompe: “Não é um rei não, tia! [...] nunca vi rei preto** (Miranda, 2013, p. 169).

No entanto, em uma outra contação de histórias Joyce, de 5 anos (negra) passa a se identificar com a personagem da história, estabelecendo relações positivas em relação a cor da pele, traços do rosto e cabelo, estabelecendo comparações positivas entre ela e a personagem da história.

Joyce, em cumplicidade com a personagem, guarda o segredo, conversa com a narradora ao longo, como se o universo de Jamela (personagem) fosse por ela reconhecível. **A menina adentrou aos meandros da narrativa pela afinidade com a protagonista**. A simetria do contexto (local), faz com que a menina se aposses de todos os elementos cênicos e acessórios da história, justapondo a seu contexto devida; sua mãe trabalha em restaurante, a avó mora com elas e o pai não mora com a família (Miranda, 2013, p. 181).

O reconhecimento da pertença étnica na formação das identidades das crianças afrodescendentes, nesse espaço-tempo da educação infantil, encontra fundamento na corporeidade, no modo de brincar, no modo de se expressar. Nessa perspectiva Marques (2002, p. 170) afirma que, “ser aluno negro na escola dessa comunidade remanescente de quilombo é lutar para afirmar a presença negra; para garantir a existência negada em nome da igualdade e lutar contra essa frágil cidadania, que limita o que somos e o que podemos nos tornar”. Acrescenta Reis (2002, p. 156) que as crianças dessa comunidade passam por experiências que contribuem para a formação de suas identidades, pois “as histórias que lembram a origem da comunidade contada pelos mais velhos, exemplificam ocasiões que favorecem a construção identitária das crianças(...)”.

Outra investigação que compõe o quadro analítico que estamos apresentando é “*Um Estudo sobre as Relações Étnicorraciais na Perspectiva das Crianças Pequenas*” T5 - Corrêa (2017) na qual a pesquisadora desenvolveu uma investigação com 40 (quarenta) crianças de idade entre 3 (três) a 6 (seis) anos de idade, o com o objetivo principal de identificar de que maneira as crianças entendem a identificação étnico-racial, bem como, identificar em que momento essas crianças começam a ter consciência sobre o pertencimento racial.

A pesquisa foi realizada na cidade de Campinas, no interior do estado de São Paulo, onde a pesquisadora utilizou-se de vários procedimentos como entrevistas com crianças sobre sua cor e raça, testes com bonecas de diferentes tonalidades, registros fotográficos realizados pelas crianças, desenhos, roda de conversa e conversas informais sobre a cor e raça de seus pais ou responsáveis.

Lançamos nosso olhar nesta investigação para compreender como a criança negra se identificou e evidenciamos que as categorias raciais mais utilizadas para se identificar dizem respeito a tonalidade da pele. Assim identificamos que as cores mais utilizadas para se declararem foram: a branca, marrom, cor de pele e preta. As categorias raciais (cores) que tiveram menor ênfase foram os termos: um pouquinho negra, pouquinho branca, rosa clara, morena e cinza.

Os fragmentos, a seguir, retirados da investigação T5 - Corrêa (2017), confirmam a nossa afirmação e ao mesmo tempo mostra que crianças a partir dos 5 (cinco) anos dispõem de conceituação racial e classificam as pessoas em categorias de cor/raça.

Elas (as crianças) me disseram: **“marrom é uma tinta; marrom, essa cor (mostrando a cor da pele); é da cor da minha avó; minha avó é marrom”**; uma menina trouxe outra menina e mostrou: **“olha é assim: ela é meio branca, marrom na carinha, e meio aqui na carinha dela meio queimadinho de sol, aqui embaixo (mostrando partes do corpo: barriga e pernas) branquinha**. Depois a criança me perguntou: entendeu? Pesquisadora: Sim, obrigada! A criança continuou ao meu lado e participou de todas as entrevistas foi a minha “ajudante” de pesquisa” (Corrêa, 2017, p.81).

Em outro momento a pesquisadora indaga:

O que é cor de pele? Criança: **“é uma cor, branco”**. E cinza? **“Meu pai é cinza”**. Na maioria das vezes a criança recorreu ao giz de cera no tom de sua pele para mostrar o que é preto, pretinha, **em outros momentos disseram: preto, pretinho, acho que é assim, é preto (mostrando e apontando para corpo); “um pouquinho negra”** e explicou: **“eu acho que é um pouquinho negra porque já já vou estar com a cor negra”** (Corrêa, 2017, p.83).

Neste diálogo extraído da investigação a pesquisadora afirma que a criança negra por vezes tende a dizer que é branca, mas à medida que vai conversando, vai estabelecendo uma gradação de cores, como branca, depois cinza até chegar à afirmação de que é pretinha ou até mesmo um pouquinho negra. Fica evidente na fala *“eu acho que é um pouquinho negra porque já já vou estar com a cor negra”* a concepção de que ainda pelo fato de serem crianças são um pouquinho negras e que somente serão negras quando se tornarem adultas.

Importante destacar a partir da análise desta investigação o fato de que as crianças negras por algumas vezes se demonstram inseguras em afirmar sua cor, mas no diálogo com as outras crianças negras e também com a pesquisadora não negam sua aproximação identitária com os povos negros, pois fazem menção aos pais, avós e outros parentes.

Buscando identificar o modo como as vozes vão sendo demarcadas neste espaço compreendemos nas interações apresentadas pela pesquisadora que há sempre um forte desejo de se pertencer ao grupo de crianças como um todo (crianças negras e brancas) e por vezes se declarar branco, ou em gradação de cores conforme evidenciamos anteriormente é uma tentativa de se aproximar dos demais, de não ser diferente.

Nessa perspectiva de reconhecimento racial, sobretudo a partir dos elementos físicos inserimos D12 - Santos (2020) em *“Corpo e Cabelo negro: (re)significações e interações com e de crianças de uma escola de educação infantil de Belo Horizonte”* que teve como objetivo

compreender como as crianças de 3 (três) e 4 (quatro) anos(re)significam o corpo e o cabelo negro nas relações que estabelecem em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte-MG, por conseguinte, analisou como se estabeleceram entre elas a estética, os cabelos e os corpos negros como definidoras ou não de seus percursos identitários.

A pesquisadora acompanhou espaços de interação com o objetivo de identificar as significações das crianças sobre o corpo negro e sobre o cabelo. Desse modo, desenvolveu um estudo com as crianças a partir das observações, conversas informais, registro em diário de campo, filmagens, fotografias.

A pesquisadora relatou também que durante a pesquisa de campo sempre ficava atenta a tudo que acontecia dentro da sala com as crianças, desde o momento em que elas chegavam, a escolha de seus pares para o dia a dia, o início das brincadeiras, a escolha do brinquedo principalmente, bonecas e bonecos. Ressaltou ainda que as anotações eram feitas a todo momento em seu diário de campo, além de utilizar o celular e a máquina digital para filmagens. Algumas vezes se ausentava da sala de aula para gravar o ocorrido em seu celular em forma de áudios para não perder dados relevantes a pesquisa.

Como resultados de sua investigação, a autora conclui que pelas ações de interação, na investigação, especificamente, o toque nos cabelos, crianças brancas e negras conseguiam perceber suas diferenças. No entanto, as crianças se reconhecem, mas em uma lógica social, tendem a dizer que são brancas.

Destaca-se ainda que as (re)significações não se fazem apenas na oralidade, mas também através do corpo, toque, olhares, e nas relações com os adultos. Neste sentido, pesquisar crianças pequenas se torna algo tão complexo, e que exige um olhar e uma escuta atenta e aguçada. O fragmento a seguir ilustra essa afirmação:

[...]Hoje, LadyBug (negra, cabelos cacheados) está de “Maria Chiquinha”, atrás dela, está Frozen (branca, cabelos lisos), logo em seguida, está a Princesa (negra, cabelos finos e crespos), atrás dela, por enquanto, **então começaram a tocar nos cabelos** e não nos laços. Princesa, ao tocar Frozen, percorre toda a extensão de seus cabelos, desliza seus pequenos dedos pelos cabelos, exaustivamente, a criança branca não reclama, e, aparentemente, aceita e deixa. **Ela, por sua vez, “alisa” os cachos da criança da frente, a forma de carícia é diferente para cada tipo de cabelo, para os cachos as mãos acompanham os anéis dos cabelos, os movimentos abrem os cabelos, as mãos se abrem e se fecham.** Mas, uma coisa parece semelhante, ambas crianças estudam os cabelos, até um determinado momento, LadyBug reclama, então, Frozen para, depois pede que a colega volte a acariciar os seus cabelos. Até o momento, a quarta menina não interage com a Princesa, após um determinado momento, a quarta menina troca de lugar (Santos, 2020, p. 97).

O desenvolvimento da identidade é um processo complexo, compreendemos nesse contexto infantil, que o pertencimento racial perpassa as interações vivenciadas pelas crianças e que ao mesmo tempo está sendo (re)significado. Assim, nesse processo das relações étnico-raciais, as diferenças geram mais conhecimentos sobre si e o outro e poderão acrescentar valores à constituição identitária das crianças.

O fragmento apresentado anteriormente nos revela o reconhecimento de uma cultura ancestral, presente nas tranças, nos penteados, nas missangas. As situações com laços e tranças oferecem um campo de possibilidades de brincadeiras em torno do corpo e do cabelo e contribuem para uma construção positiva e de valorização da estética negra.

D12 - Santos (2020) conclui sua pesquisa afirmando que pelas experiências proporcionadas nas interações, as crianças construíam novas significações sobre o seu pertencimento racial e (re)significavam aqueles que possuíam. Afirma também que, pelo toque nos cabelos, as crianças percebiam suas diferenças e pela cultura de pares, interpretavam as pistas, que somadas as interações com os adultos e com os artefatos, contribuíram para a construção de novos saberes, novas formas de se reconhecer.

Em "Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas da educação infantil", D10 - Braga (2019) apresenta uma investigação tomando como contexto o corpo e as artes cênicas. A pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância, com crianças na faixa etária de 5 (cinco) anos. Neste estudo foram desenvolvidas oficinas artísticas como contação de histórias, desenhos, jogos e brincadeiras, dança, teatro, assim como o uso de elementos de musicalidade, em todas as atividades a pesquisadora se utilizou da observação e do diálogo com as crianças para a produção dos dados a serem analisados.

De acordo com a pesquisadora a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana atribui destaque às deusas e deuses *orixás* de forma contextualizada à educação infantil, bem como a referência destas divindades como forças, elementos e protetoras(es) da natureza, possibilitaram construir uma relação com as crianças na perspectiva ecológica do cuidado, do respeito e da preservação da natureza. Durante o desenvolvimento das oficinas, a cultura africana foi abordada e mediada com contações de histórias e jogos/brincadeiras corporais.

A partir de uma perspectiva que considere as artes cênicas como ferramentas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a questão étnico-racial, a pesquisadora desvela experiências de performances dos corpos brincantes de crianças na educação infantil, estimuladas por elementos da cultura africana, através do universo das deusas e dos deuses *orixás*, com centralidade na nação *Iorubá*.

Durante a pesquisa foram realizadas diversas oficinas com as crianças, mas uma em especial foi a que chamou bastante atenção da pesquisadora, quando decidiu utilizar o livro para contar a história de *“Omo-Oba: histórias de princesas”*⁵⁶. O trecho inicia-se com a pesquisadora apresentando o livro para a turma:

Perguntei como era o nome do livro, e o menino Oceano Tubarão Tigre disse: “Omo oba”, ao que eu complementei: “Omo-Oba: histórias de princesas”. Falei o nome da autora, Kiusam de Oliveira, e a menina Raposa perguntou: “Ela é... uma africana?”. E eu respondi: “Ela tem origem africana, mas nasceu no Brasil!”. Ao mostrar a primeira imagem do livro, que apresenta a personagem AjêXalugá, houve algumas manifestações:

Professora Sol: **“Uauuuu, que lindooo!”**

Eu: “Essa menina aqui, que vocês estão vendo...”

Menina Raposa: “Ela parece uma deusa da água!”

Menino Oceano Tubarão Tigre [animado e apontando para o livro]: “Olha, acho que ela é da água!”

Eu [com energia de empolgação]: “Muito bem, da água! **E aí, AjêXalugá tem que cor, qual é a cor dela?”**

Várias crianças: “Preeeto!” Eu: **“Preto, negra, né?”**

Menino Leão Fogo: “Neeeeegra, igual a você!”

Eu: “Eu... tu me acha negra? Eu acho lindo ser negra, que legal! Muito obrigada!”

Menino Onça Preta: “Eu não gosto de ser negro!”

Eu: **“Ai, pois eu adoro ser negra, eu adoro pessoas que são negras!”**

Menina Leoa Oxóssi: “Eu não gosto!”

[Vários burburinhos]

Menino Oceano Tubarão Tigre: “A minha avó é negra!”

Eu: “A sua avó é negra, que legal!”

Menina Raposa: “Eu sou um pouquinho negra!”

Eu: “É um pouquinho negra, né? Muito bem! Vocês sabiam que os orixás são negros e negras? Os que eu tô contando as histórias? Eles são negros e negras! E essa menina é uma orixá feminina, e essas histórias são da época que elas eram crianças, igual a vocês!” (Braga, 2019, p. 175).

De acordo com D10 - Braga (2019) embora algumas vezes tenham se colocado no sentido de negativar a figura do negro, isso não foi elemento silenciador para que outras crianças pudessem manifestar atitudes positivas e favoráveis relacionadas à figura do negro, como por exemplo, os laços familiares; que são citados pelos meninos Oceano Tubarão Tigre e Leão Fogo, ao fazerem referência aos seus avós por serem negros, e também na fala da menina Raposa, que no trecho anteriormente apresentado disse ser um pouquinho negra, sendo ela de pele clara.

⁵⁶ Omo-Oba: Histórias de Princesas, de autoria de Kiusam de Oliveira, é um livro que privilegia o recontar de mitos africanos, muito divulgados nas comunidades de tradição ketu, pouco conhecidos pelo público em geral e que reforçam os diferentes modos de ser femininos. Os seis mitos apresentados têm o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas de todos os tempos.

Em uma outra oficina realizada, a autora pode presenciar diversas expressões manifestadas pelas crianças quando apresentava por meio de imagens e narrava história de “*Oxum e seu ministério*”. Assim que foi exposta a primeira imagem da linda menina Oxum, no livro iniciaram os comentários:

O menino *Oceano Tubarão Tigre* disse: “É Oxum, é Oxum!” Eu disse que achava a menina muito bonita, e o menino *Onça Preta* disse: “Eu não acho!”. E eu respondi: “Eu acho ela linda, mas você tem o direito de não achar!”. O menino *Oceano Tubarão Tigre* expressou: “É porque você gosta das pessoas negras!”, e eu respondi sorrindo e concordando com o menino. Então, o menino *Leão Fogo* apontou o dedo para mim e disse: “Então você é negra!”, e eu respondi: “Eu não sou negra, mas eu gosto muito das pessoas negras, certo?”. O menino *Oceano Tubarão Tigre* falou, **assim como da vez passada, que uma de suas avós é negra, e a Professora Sol sorriu; então o menino Leão Fogo disse: “A minha também!”**. Perguntei qual era a cor da menina da ilustração do livro, e o menino *Oceano Tubarão Tigre* disse: “Verde!”, e eu perguntei: “Ela é verde?”. O menino *Onça Preta* falou: “Neeegra!”, e eu completei: “Neeegra, muito bem!” (Braga, 2019, p. 175).

Segue o trecho de outro fato marcante e considerado curioso relatado pela pesquisadora:

Cruzei casualmente com o menino *Oceano Tubarão Tigre*, em um passeio em um parque da cidade de Natal. O menino estava com seus pais e, ao me ver, agarrou-se em mim; nos abraçamos, e seus pais expressaram simpatia. A mãe disse: “É a tia Lia, da pesquisa?”, e eu respondi que sim. Ela comentou: “A gente vinha conversando sobre Salvador, né? Aí disse [ela referiu-se à fala do menino], ‘Eu acho que a Lia ia amar Salvador, porque ela ama negros!’”. E, abraçando o menino, finalizou: “Então ela ama você?”, e eu falei: “Com certeza!”, e nos despedimos (Braga, 2019, p. 176).

Nos trechos apresentados constatamos a importância de se trabalhar de forma artística na educação infantil, pois desperta o interesse e abre um leque de possibilidades nos quais as crianças puderam vivenciar um pouco dessa temática de maneira afirmativa, otimista, dando oportunidade de acesso à cultura e tentando revelar preconceitos e alguns conceitos errados produzidos social, cultural e historicamente. A pesquisadora afirma que de algum modo as crianças foram afetadas pelas experiências vividas, e ao instituir relações de afeto com as temáticas trabalhadas, passaram a identificar ou não o seu pertencimento racial, e sobretudo aprender e entender sobre a diversidade cultural e os componentes da cultura afro-brasileira e africana.

D10 - Braga (2019) constatou que as crianças apresentaram expressões tanto positivas quanto negativas relacionadas às práticas corporais e afro-referenciadas, despertando a curiosidade, o interesse, o empoderamento que vão muito além das questões que envolvem as relações étnico-raciais. Vale ressaltar que na instituição onde a pesquisa foi realizada, as

crianças tinham aula de artes (música e teatro), vivenciando a ludicidade e as atividades que envolviam expressão corporal.

D8- Pereira (2019) em sua dissertação intitulada: *“A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”*, realizou sua pesquisa com crianças, de 3 (três) e 4 (quatro) anos, em um Centro municipal de Educação Infantil de São José dos Campos, que teve por objetivo compreender como, por intermédio, da literatura infantil as práticas curriculares da educação infantil favorecem a construção do pertencimento étnico-racial de crianças negras.

A autora constatou por meio da observação participante e da escuta das próprias crianças que a quantidade de livros literários da instituição relacionados a cultura africana e afro-brasileira, nem sempre estavam em primeiro lugar na biblioteca, uma vez que esses livros eram quase inexistentes, e as crianças não tinham contato com essas obras. Ao serem apresentadas para as crianças, elas se interessaram pelas histórias, reconhecendo as personagens negras de uma maneira não preconceituosa e identificando-se positivamente.

Foram trabalhadas diversas obras literárias da temática cultura africana e afro-brasileira com as crianças, como *“Bruna, e a galinha d’Angola⁵⁷”*, *“Nervina, a ovelha negra⁵⁸”*, entre outros, para que elas pudessem compreender como se entrelaçam as relações étnico-raciais na literatura infantil, valorizando a identidade negra e reconhecendo a criança negra como um grande ator social. Todos os livros eram do acervo pessoal da pesquisadora, devido a instituição não possuir obras literárias nessa categoria.

Um fato interessante relatado pela pesquisadora no decorrer da pesquisa, foi que houve um dia em que a professora da turma estava organizando a sala, e distribuindo o giz de cera para a confecção de crachás. A educadora estava atenta para que várias tonalidades e diferentes cores que pudessem representar os diferentes tons de cor de pele fossem distribuídos, possibilitando que todas as crianças recebessem a cor que pudesse representar a cor de sua pele, principalmente as crianças negras. A pesquisadora ressalta que ambas (pesquisadora e professora) procuraram

⁵⁷ De autoria de Gercilga d’Almeida foi o primeiro livro infantil a retratar o universo mítico africano representado pela Galinha d’angola e sua relação com a criação do universo de uma forma didática, lúdica e prazerosa.

⁵⁸ De autoria de Michele Lacocca - Nerina (“negrinha” em italiano), é uma ovelha negra que quer fazer parte do rebanho. Mas as demais ovelhas, todas brancas, se recusam acolhê-la. Sozinha, Nerina segue um caminho inóspito e dá de cara com um lobo faminto. Ele, pronto a devorá-la, para e resolve usá-la para atrair as outras ovelhas. Acuada, faz o que ele manda e assusta o rebanho, que corre em direção ao abismo. Mas Nerina revela que o diferente pode realmente fazer a diferença e salvar o dia. Uma história só com imagens que estimula os pequenos a ver além das aparências.

não alarmar quanto às cores dos gizos distribuídos, pois assim poderiam analisar a reação das crianças.

Antes de iniciarem a atividade proposta D8- Pereira (2019) relata que conversaram com as crianças a respeito de suas características físicas, como: cor dos olhos, cabelo, altura, cor da pele e várias outras características. Houve um fato interessante relatado no trecho abaixo:

Tiranossauro Rex disse que tinha o cabelo enrolado. Anansi disse que o cabelo dele era igual ao nosso. Menina Bonita também identificou o cabelo dela como parecido com o nosso e nomeou-os como “cacheados”. Luanda disse que o cabelo da Bruna também tinha cacho. Chico disse que o cabelo do Pirata e do Super-herói era branco. Homem Aranha, mais do que depressa, gritou: “Eh, não é branco: é loiro!” e emendou que o dele era preto. Vulcão riu e ficou mostrando seu cabelo (Torres, 2019, p. 114).

Outro aspecto relevante destacado pela pesquisadora foi que os nomes referidos pelas crianças relacionados a cor de pele e modelo de cabelo, não apresentavam constrangimento algum entre elas, mostrando estar à vontade para comentar sobre a identidade racial de si e do outro. Para a confecção do crachá, foi solicitado que as crianças se olhassem no espelho, observando atentamente seus traços, cabelos e cor da pele, e que logo após poderiam se assentar e dar início à atividade. A seguir, um fragmento em que a autora revela o momento em que as crianças se olhavam no espelho:

Dinossauro Rex, uma criança branca que sempre nos observava atentamente, seguindo-nos com o olhar, não se olhou, escondeu-se, passou as mãos nos olhos, abaixou a cabeça, evitando contato com o espelho. Disse que era feio. Perguntamos por que ele achava isso, não respondeu e apenas nos olhou. Dissemos que ele era lindo. Não sabemos até que ponto isso surtiu efeito, mas no momento só tivemos vontade de abraçá-lo, confortando-o e assim o fizemos, pois a criança evidenciava estar passando por uma situação de sofrimento e precisava ser acolhida.

Enquanto este menino tinha receio de olhar-se no espelho, **outras crianças estavam confortáveis com sua imagem. Uma delas era Bruna que sorria muito, contemplando-se no espelho e dizendo: “Eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”.** A menina estava sempre sorridente. Tivemos que pedir que se sentasse, pois não queria sair da frente do espelho e permitir que os colegas pudessem se olhar. **De imediato, constatamos que a criança apresentava uma percepção positiva de si, com uma autoestima elevada, mostrava uma identidade bem construída e se reconhecia como negra** (Torres, 2019, p. 115).

Fica evidente a demonstração positiva que Bruna faz de si, isto é, da sua imagem. Isso explica a dificuldade em deixar o espelho e a felicidade em ter seu cabelo, traços e fenótipos reconhecidos e valorizados. De acordo com Gomes (2001), no processo de constituição da identidade, quando a relação com seu corpo o liberta de padrões de regulação e de estereótipos, como observamos nas expressões verbais anunciadas pelas crianças negras apresentadas por

D8- Pereira (2019), o falar valorizativamente de si é um ato político onde quer que aconteça. Para Gomes, estes são “corpos negros emancipados [...] que 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” (Gomes, 2001, p. 97).

Pereira (2019) conclui em seus resultados a importância das crianças terem acesso a obras literárias a partir de uma afroperspectiva, e que a experiência desenvolvida contribuiu para a construção de uma identidade negra positiva, ou seja, a relação das crianças com essas obras propiciou para as crianças negras o sentimento de pertencimento, aceitação e valorização, uma vez que elas se veem representadas nas histórias, e para as crianças não-negras a possibilidade de interagir com a diversidade étnico-racial, respeitando e valorizando as diferenças.

Já na pesquisa “*Aqui não tem máscaras africanas?*” *A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o Percurso Território Negro em museus de Belo Horizonte/MG*”, D9- Fonseca (2019) partiu de suas inquietações sobre o que e como os museus e as escolas que atendem a infância oferecem elementos para a reflexão acerca da presença do negro no Brasil.

A partir da problematização “se existem estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus? Se sim, quais são elas e como são exploradas pelo currículo?” A pesquisadora buscou investigar as narrativas das crianças de 5 (cinco) anos de idade, sobre as relações étnico-raciais, dos negros em particular para compreender como são desenvolvidas pelo currículo de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte, tendo como mediação a educação Museal, especificamente relacionada ao percurso território negro pertencente ao circuito de museus.

A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa e a metodologia utilizada foi o estudo de caso, por meio de técnicas de coleta de dados, entrevista semiestruturada e a observação. Um dos intuitos da observação em sala de aula foi identificar a forma como são discutidas as narrativas sobre as questões raciais elaboradas pelas crianças. Um dos pontos relevantes da pesquisa foi o momento da contação de histórias sobre “*Meninas Negras*” de autoria de Madu Costa e houve certa discussão entre as crianças a respeito da personagem da história:

Então... lá na África tem gente de várias cores igual aqui no Brasil. (Mateus).

Gente negra, gente marrom, gente branca, gente índio, gente de todas as cores. (Felipe).

Eu gosto da cor da minha mãe e a minha mãe gosta da minha cor. (Isabelle).

A pele da menina da história é negra, igual ao Baobá. Igual aquele negócio do Baobá...o tronco. (Amanda).

A pele da menina é negra igual caramelo que a minha avó faz para colocar no pudim, mas não é aquele caramelo que queima e que fica ruim não...é aquele que fica bem marronzinho e que na nossa cor a gente fala que é negra. (Ashley) (Fonseca, 2019, p. 110).

A pesquisadora constatou na fala das crianças, a identificação da diversidade de cores presente no Brasil e na África, e que as crianças se sentem alegres ao serem valorizadas nas suas individualidades, manifestando uma forte ligação com as histórias trabalhadas na contação de história, comparando pessoas a objetos e alimentos. De acordo com Gomes, esse movimento narrado por D9- Fonseca (2019) se constitui porque

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, 2001, p. 37).

De acordo a pesquisadora, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, e logo após a contação de história do livro *“Cada um tem seu jeito, cada jeito é de um”* de Lucimar Rosa Dias em que as crianças foram analisando e relacionando as histórias, vídeos e imagens trabalhadas, os modos de usar os cabelos, tanto os seus quanto dos familiares e colegas de classe. Segue o trecho da conversa entre eles:

Com cabelos diferentes de trança. (Mateus Lucca, referindo-se aos cabelos de mulheres africanas e rainhas que viram em imagens).

Com birotos, com tererê, solto e amarrado. (Rafael). Tem também cabelo raspado. (Arthur).

Olha ela (a menina da história), está com cabelo solto igual o seu. (Amanda referindo à pesquisadora).

Aqui ela (a menina da história) tá com cabelo igual ao meu, de trancinha. (Ashley).

A minha mãe faz igual ao cabelo dela, ela coloca um tanto de enfeite colorido no meu cabelo chamado miçanga. Minha mãe faz trança de todo tipo de penteado. (Isabelle).

A minha irmã já colocou tererê. (João Pedro).

Eu também já coloquei tererê, minha mãe que fez. (Diana).

Nessa história ela já usou faixinha, o cabelo todo amarrado, o cabelo com trancinha, o cabelo com birote, igualzinho o da história. As tranças de bintou que a professora contou para a gente. (Laila) (Torres, 2019, p. 111).

Foi realizada com as crianças uma oficina para confecção das bonecas “abayomis⁵⁹” que são símbolos de resistência, tradição e poder feminino. Durante a oficina foram discutidos diversos assuntos como escravidão, heranças africanas, separação dos povos. As crianças já haviam ouvido as histórias “*O amigo do rei*” e “*Zumbi, o pequeno guerreiro*”. Deste momento descrito pela pesquisadora, fazemos o recorte deste diálogo:

A gente não viu máscaras africanas. (Amanda).
 Mas a gente tá fazendo. (Isabelle).
 Eles só usam as máscaras nas festas. (Amanda).
 Tinha muita arte no museu. (Joaquim).
 Apareceu foto de rainha lá da África. (Ashley).
 Aqui deixa eu te falar..... sabia que eu vi uma galinha da Angola lá na casa da minha avó Maria? De verdade. (Amanda).
 Ela faz assim ó: tô fraco, tô fraco, tô fraco. (risos) (Amanda).
 Isso é a galinha da Angola. (coro) (Rafael, Mateus Lucca, Kaique e Diana). Foi a gente que pintou. (Rafael).
 A professora fez o corpo e a gente pintou. (Diana).
 Nós fizemos igual àquela da minha vó só que é da minha avó de verdade. (Amanda) (Torres, 2019, p. 113).

Neste fragmento, de acordo com a pesquisadora, as crianças relataram o que viram, fizeram e o que também teriam o desejo de ver. Isso mostra que algumas questões da educação para as relações étnico-raciais devem ser construídas como uma oportunidade de conduzir vários conhecimentos que expressem a sabedoria, arte, a técnica, musicalidade, e a religiosidade do povo negro e também outros povos, que servem para modificar as opiniões e julgamentos confusos a respeito das percepções estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias.

Os resultados da investigação apontaram as vivências e aproximação com as culturas negras como elementos significativos para a construção de relações étnico-raciais pautadas em materialidades concretas, pois no contexto infantil, o pertencimento racial, bem como a sua (re)significação acontecem nas interações vividas pelas crianças.

⁵⁹ As Abayomi são bonecas de pano, criação original de Lena Martins, artista e artesã natural de São Luís do Maranhão. A boneca foi criada na década de 1980, em oficinas que Lena fazia, então, com comunidades do Rio de Janeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de encerrar esta dissertação. Acredito, que assim como tantos outros(as) pesquisadores(as), dar por encerrada não significa abandonar a discussão aqui proposta. Encerrar esta dissertação é de algum modo perceber e permitir-me novas perspectivas. É compreender que uma etapa se encerra, mas que deixam inquietações que fomentam reflexões e impulsionam a pensar em outras buscas e, talvez, novas pesquisas acerca das infâncias e relações étnico-raciais.

Fechamos uma página para que possamos escrever outras. Ah! Quem sabe?!

É importante lembrar o contexto em que esta pesquisa e a pesquisadora se inserem. Sobre mim, uma mulher negra e sonhadora, que desejava compreender mais sobre infâncias e relações raciais. Uma professora que sempre teve ânsia por aprender. Uma mulher negra que sonhava um dia fazer parte deste mundo denominado de academia. Uma mulher negra que ousou chegar em uma Universidade Federal (um sonho antigo). Uma mulher negra que é mãe, professora, esposa, que teve que dar conta de tudo isso e ainda viver o mestrado, com todos os desafios e dificuldades que são inerentes a isso.

Uma mulher negra, que chega à academia e vê o seu tão sonhado sonho de frequentar às aulas, conviver no ambiente acadêmico, de viver outras experiências, ser mudado pelo cenário de excepcionalidade que se constituiu em vista da pandemia do Coronavírus Covid-19, em que autoridades epidemiológicas de todo o mundo recomendaram medidas preventivas para conter o avanço do vírus, o reforço dos hábitos de higiene e o isolamento social.

Assim, as aulas foram realizadas de forma remota, as orientações de semelhante modo. Aprendemos em pouco tempo a lidar com ferramentas tecnológicas. Estávamos em casa, trouxemos o trabalho para casa, trouxemos a universidade para casa, mas a vida comum de nossas casas, com nossos filhos e afazeres também estavam neste espaço. E desafiando as leis da física, várias coisas precisaram ganhar espaço ou melhor “ocupar o mesmo espaço” nesse contexto. Consequentemente fomos obrigados a conviver com tantas demandas, aprendendo a fazer ajustes e operar com as possibilidades que possuíamos.

Enquanto vivíamos nossos dramas e dilemas pessoais, no Brasil, a propagação do Covid-19 ampliou as violências e opressões raciais, de gênero e classe, as desigualdades sociais. Enquanto pessoas morriam de um vírus desconhecido, perdíamos pessoas próximas, nossos parentes, assistíamos nos noticiários os números assustadores de vítimas, o então presidente da república Jair Bolsonaro zombava, em rede nacional, de pessoas que estavam morrendo.

E nós, continuávamos ou melhor tivemos de continuar com nossas vidas.

Resiliência e resistência se tornaram palavras de ordem. Empreender uma pesquisa neste contexto exigiu a capacidade de lidar com o inesperado, com a possibilidade de não darmos continuidade com o que havia se proposto e com a necessidade de adaptar os anseios iniciais. Portanto, foi sob esse contexto que chegamos a problemática de pesquisa na qual questionamos sobre quais alterações se deram nas relações pedagógicas no que se refere ao tratamento das questões étnico-raciais passados 20 anos (2003-2023) da promulgação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), que buscava estabelecer uma outra relação étnico-racial no interior das instituições educacionais?

Questionamos também sobre que sentidos são estabelecidos pelas crianças que frequentam esse espaço. Como estão sendo constituídas as relações que afetam diretamente o modo como se identificam como parte integrante da população negra? Quais os impactos dessas práticas na construção de identidade/autoimagem da criança negra? Em que medida as ações das crianças têm espaço dentro dos processos sociais?

Para buscar respostas a essas questões, passamos então a problematizar: o que as crianças da educação infantil (negras e brancas) tem a nos dizer sobre as relações étnico-raciais? O que suas vozes nos revelam? A partir dessa questão de investigação, e inseridos no contexto da pandemia, optamos por uma pesquisa bibliográfica, de modo que delineamos como objetivo analisar as perspectivas, implicações e as relações estabelecidas no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial no contexto da educação infantil, a partir da voz das crianças, presentes nas produções acadêmicas brasileiras desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, no período de 2003 a 2022.

O caminho percorrido na investigação empreendida apresenta contribuições significativas para a compreensão dos estudos acerca da criança, das infâncias e das relações étnico-raciais.

As contribuições deste estudos se constroem no âmbito da problematização das relações étnico-raciais entre crianças na educação infantil em triangulação com as suas vozes, que evidenciam os sentidos produzidos por elas relativamente à transmissão dos saberes sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Desse modo, sinalizamos, a partir do balanço feito nas pesquisas analisadas, que a produção científica brasileira, em teses e dissertações, que se ocupam da temática, embora tenha apresentado crescimento no decorrer do tempo, esse ainda pode ser considerado pequeno conforme os números e as análises apresentadas.

Como referências teóricas, buscamos apoio nos Estudos Sociais da Infância, mais detidamente, na Sociologia da infância, que situam as crianças no centro das reflexões, reconhecendo as suas especificidades, as culturas infantis e a multiplicidade das infâncias, na

interlocução com as questões raciais, cujo ponto em comum entre os diferentes aportes foi subsidiar as análises das pesquisas realizadas em território nacional, enfocando as relações raciais construídas pelas crianças negras e brancas, levando em conta como elas articulam o marcador de raça.

Olhar para as evidências identificadas na presente investigação, utilizando-se de lentes centradas nos estudos sobre as crianças e suas infâncias, bem como os marcadores raciais nos permitiram indicar o caminho que já foi percorrido, o que ainda está distante de se efetivar e aquilo que é ausente, considerando, sobretudo, que vivemos e constituímos uma sociedade assinaladamente marcada pela visão de mundo, ainda orientada e fundamentada em uma perspectiva adulto cêntrica, isto é, uma sociedade construída e pensada por e para adultos.

Como resultado da pesquisa evidenciamos que as vozes das crianças quanto às relações étnico-raciais, bem como suas vivências cotidianas indicaram que nas relações estabelecidas entre crianças negras e brancas há o predomínio da visibilidade e a valorização da criança branca como padrão de beleza; existem posturas de desvalorização da criança negra; práticas racistas se fazem presentes desde a educação infantil; a infância da criança negra, amiúde, é permeada por racismo e preconceito; o preconceito na educação infantil incide diretamente sobre o corpo, especialmente sobre o cabelo; as crianças negras, em geral, explicitam o desejo de serem brancas.

Já no que diz respeito ao significado do pertencimento étnico-racial pelas crianças negras, os dados coletados permitem concluir que as relações que as crianças estabelecem com o outro e com os artefatos vão paulatinamente fazendo com que elas tomem consciência do seu corpo e do valor que lhe é atribuído, evidenciamos assim que os espaços e os artefatos que os compõem influenciam na constituição da identidade das crianças; as práticas antirracistas e de valorização da identidade e da cultura negra contribuem para a mudança de paradigmas e para o reconhecimento racial da criança negra.

Cabe pontuar também, que é por meio da socialização com o outro e com os múltiplos artefatos que a criança vai se constituindo como sujeito racial, construindo sua autoimagem e a imagem do outro. Os processos de subjetivação das crianças são constituídos de múltiplas formas e em consonância com as particularidades dos contextos vivenciados. Nesse sentido, o corpo negro toma um lugar de destaque, uma vez que é o corpo que comunica, que entra em socialização. O corpo é a linha que tece e mantém vivos os costumes, tradições, por meio da oralidade, dos gestos, das danças, músicas, jogos, brincadeiras, das vestimentas, do culto aos seus ancestrais.

As relações existentes entre as crianças e seus pares, trazem consigo as concepções já produzidas anteriormente em outros contextos sociais, em especial, na família. Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) salientam que “interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”.

A partir dessas reflexões conceituais foi possível inferir sobre os dilemas e tensões que as crianças negras e não negras vivem com os seus pertencimentos raciais. Sendo assim, pesquisar pelo campo das interações foi o caminho encontrado para melhor compreendermos um fenômeno que é complexo, principalmente, com crianças tão pequenas, que são os sujeitos participantes das pesquisas analisadas.

A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial, visual, provavelmente através de pistas verbais quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelocrespo durante a infância.

Por isso concluímos que as crianças negras podem incorporar o discurso da inferioridade e se sentirem marginalizadas, desvalorizadas e excluídas de maneira a se sentirem culpadas, menos capazes e menos merecedoras de respeito e direito. As crianças brancas são levadas também ao entendimento de que é preciso corresponder às expectativas do padrão estético e ideológico do branco, significadas como superior.

Por fim, consideramos que ao focalizarmos as pesquisas que tomam as crianças verdadeiramente como sujeitos de investigação, isto é, partícipes, (co)partícipes, protagonistas ocupando um lugar central na investigação, estabelecemos com elas uma relação outra daquilo que geral e socialmente está posto. Nessa direção, delineamos concordância com Leite (2008, p.122) ao afirmar que “é ingênuo achar que conseguimos suplantar as relações desiguais de poder adulto-criança”. No entanto, se não podemos suplantar, quem sabe produzir mecanismos de inflexão.

Nessa direção estamos lançando luz a possibilidade de criação de mecanismos de transgressão de uma normatização da infância ainda vigente na atualidade, permitindo pensar para além da norma que determina a forma como consideramos a infância e com ela relacionamos. Este é um exercício de transgressão de pensamento e consequentemente de ação.

Ao finalizarmos as análises concluímos que a educação e a pesquisa com crianças acerca da temática das questões étnico-raciais é um espaço de construção e afirmação de identidade étnica, de significativa importância para a formação humana. Esse campo de investigação tem

se estabelecido enquanto um território a ser considerado, que cada vez vem sendo assumido por pesquisadores que buscam afastar-se da neutralidade, o que evidenciamos nas investigações analisadas a partir das manifestações que portam e revelam.

Portanto, as considerações das pesquisas analisadas para este estudo é de que se torna cada vez mais importante pensar uma educação infantil que contemple as experiências afro-brasileiras, uma EI que promova o protagonismo das crianças, que favoreça a compreensão de suas experiências socioculturais, isto é de seus territórios, de suas convivências sociais, que são materializadas por meio de hábitos, valores, vivências, costumes e tradições. Para isso, é fundamental pensarmos em processos formativos também para os professores, quer seja na formação inicial ou continuada, para que possam se aproximar, se apropriar de uma outra forma de compreender as relações e trabalhá-las no ambiente educacional.

Ao deslocar meus olhares para as relações étnico-raciais, vejo-me novamente afetada por temas que me movem a refletir sobre as ações políticas que envolvem a produção do conhecimento científico. Assim, olhar para as relações estabelecidas pelas crianças negras e brancas é inicialmente um ato político, como é também a educação. Esta pesquisa mostrou uma realidade específica que contribui para a compreensão das infâncias brasileiras, ou seja, é preciso pensar nos espaços da educação infantil como espaço favorecedor de étnico-saberes que possam se posicionar frente a dimensões epistemológicas marcadas por um pensamento importado de um único centro de convergência e divergência.

As instituições de educação infantil, por meio de seus processos educativos devem possibilitar, tanto nas práticas sociais quanto na efetividade do acesso e permanência, espaços que se configurem como um campo de luta por direitos e enfrentamento às práticas de invisibilização do outro.

As pesquisas nos apontam para a emergência de um sistema de educação que tenha por base o diálogo com os diversos saberes, com os currículos locais e culturais, que sobretudo, prese pela valorização das fronteiras, como possibilidades de incidência de múltiplas existências, especialmente das crianças e das crianças negras. Precisamos avançar da prospecção da denúncia, para o anúncio de novas e outras formas de se fazer.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 01, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ABRAMOWICZ, Anete.; MORUZZI, Andréia Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, p. 25, 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil - Encontros e Memórias**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, Arleandra Cristina Talindo. **A Infância pequena e a construção da identidade étnico-racial Na Educação Infantil**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AUGUSTO, Aline de Assis. **Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. 2017**. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1983.

BARBOSA; Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Concepções de criança na educação infantil: ambiguidades e contradições docentes sobre a infância**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: http://www.cepel.ueg.br/anais/Iiedipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR., Hédio. (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2011. p. 11-26.

BERNARDO, Terezinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. **Racismo e Educação: (Des)caminhos da Lei n.º 10.639/2003**. 1. ed. São Paulo: Educ, 2017.

BERSANI, Humberto. **Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil**. Extraprensa, São Paulo, SP, v. 11, n. 2, p. 175 – 196, jan./jun. 2018.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. *In*: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. p. 227-310.

BRAGA, Lia Franco. **Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil**. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha de combate ao racismo institucional**. Articulação para o combate ao racismo institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11645.htm . Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], ano 10, 1º semestre, p. 210, 2002.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1998.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 119-158.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: era uma vez - quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

CORSARO, William. A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas** – Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf> Acesso em: 30 dez. 2022.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. *In*: CORSARO, William. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto: Afrontamento, 1994. p.113-134.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. 2015.

CRUZ, Ana Juvenal; ABRAMOVICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 331-345, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1213/413> Acesso em: 27 ago. 2023.

CUNHA, Myrtes Dias da; SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. Crianças, Infâncias e Educação: um encontro entre Sociologia da Infância e Educação Popular. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 353–362, jul./dez. 2014.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do retiro, Salvador**. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

DAMIÃO, Flavia de Jesus; ROSA DIAS, Lucimar.; GONÇALVES REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisa antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 4–19, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1018>. Acesso em: 01 set. 2023.

DEL PRIORI, Mary. A criança negra no Brasil. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L., (org.). **Diálogos em psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253.

DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional – a produção do fracasso**. 1979. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1979.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **"Loira Você Fica Muito Mais Bonita"**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais Em Seus Desenhos. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. 2000. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978. vol. 1.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, Andreza Mara da. **Aqui Não Tem Máscaras Africanas? A educação étnico-racial em uma EMEI E a experiência com o percurso território negro em museus de Belo Horizonte/MG**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

GALVÃO, Cássia Rossicler. **A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

GARCIA, Nieves Blanco. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para o seu desenvolvimento *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha. A. C. Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4222>. Acesso em: 4 nov. 2023.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: FCG, 2004.

GINSBERG, Aniela Meyer. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. *In*: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. p. 311-361.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana**. 1996. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p. 35-38.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)**. 1985. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1985.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. 1. ed. Brasília: IPEA, 2002. v. 1. 152 p.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. *In*: KOHAN, Walter Osmar; KENNEDY, David. (org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 207-238, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019, p. 78.

KUHLMANN, Jr. Moysés; FERNANDES, M. Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação, materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, Silvia H. Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.118-140.

LOPES, Jader Janer Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 227–248, 2015. DOI: 10.14244/198271991146. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1146>. Acesso em: 6 jan. 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 1, jan/abr. 2009. p. 227-246.

MARCHI, Rita de Cássia. Ofício de aluno, ofício de criança: articulações entre sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. [S. l.], 2010. p. 183-202.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direito das Crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 38, n. 141, out. 2017.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. **Escola, práticas pedagógicas e relações raciais**: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. *In*: MARQUES, Sônia Maria dos Santos. *Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação*. São Paulo: ANPED; Ação Educativa. 2002. p. 159-170.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais – projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Humanitas, 2004.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina**. La Herida Colonial y la Decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 9-15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo; Hucitec-Abrasco, 2013.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **“Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!”** – As culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para Educação Quilombola. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, [S. l.], 2010.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Elisa Larkim; GÁ, Luiz Carlos (ORG). **Andikra – Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

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. *In*: NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88362>. Acesso em: 19 jun. 2023.

NUNES, Míghian Danae Ferreira Nunes. “Cadê as crianças negras que estão aqui?” O racismo (não) comeu”. **Latitude**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 383–423, 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira Nunes. Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 413–440, 2015. DOI: 10.14244/198271991115. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1115>. Acesso em: 03 jan. 2023.

OLIVEIRA, Claudia Marques de. **Cultura Afro-brasileira E Educação: significados de ser criança negra e Congadeira em Pedro Leopoldo - Minas Gerais**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2011.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. 1994. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial (Childhood, childrenandearlychildhoodeducation: reflections on the ethnic-racial issue). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 136–149, 2017,.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 1, abr. 2010.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças**

nos revelam. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PAULA, Elaine de. **“VEM BRINCAR NA RUA!”: entre o Quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos.** 2014. 355f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

PEREIRA, Artur Oriel. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil.** 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2020.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”.** 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. 2019.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais –perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005 p. 107-130.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas [online], v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2021, p. 199-235.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. **Revista Negro e Educação**, [S. l.], n. 2. 2002. p. 143-158.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Noções sobre identidades étnicas: a imagem do outro na construção da auto-imagem. *In:* COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo.** Fortaleza: Edições UFC, 2004. p. 34-53,

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.** 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

RODRIGUES, Silvia Andrade. Reflexões sobre as relações de poder que forjam a identidade contemporânea da infância. *In: STADLER, T. D. (org.). Escritos de filosofia e política.* Curitiba: CRV, 2014. p. 133–156.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** 2002. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: BENTO, M. A. S. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* São Paulo: CEERT/UFSCar, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, [S. l.], v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: **Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.** 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte.** 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020.

SANTOS, Elisângela da Silva. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1194–1217, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6009>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. **SECAD. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan/abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista de Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A infância: paradigmas, correntes e perspectivas**. Florianópolis: [s. n.], 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia; Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. “A infância é um direito?”, **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 15-30. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2012.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: Instituto Avisa Lá –Formação continuada de educadores, 2012.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para aalteridade. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 87-101.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 1, Psicol. Soc., jan. 2009.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade racial brasileira. *In*: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010. p. 37-44.

SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre ‘raça social’ no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, [S. l.], v. 26, p. 67-80, 1994.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 1 nov. 2023. DOI: 10.14244/198271991137.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Eugênia Portela Siqueira. Educação e relações étnico-raciais: a Lei nº 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. **Horizontes**, [S. l.] v. 33, n. 2, p. 47-56, jul./dez. 2015.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 112, mar. 2001.

SIROTA, Regine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25. p. 41-56, jan-jun/2007.

SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. **A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar**. 2019. 115 f (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

SOUZA, Edimacy Quirina de. **Crianças negras em escola de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil**. 2016. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **"Ser quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil**. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

THORNE, Barrie. Theorizing age and other differences. *Childhood*. [S. l.], v. 11, n. 4, p. 403–408, 2004.

TORRES, Isanês da Silva Cajé. **Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um centro de educação infantil do município de Maceió**. 2019. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERMELHO, Sônia Cristina; ABREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez. 2005.