

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CORPO E CABELO NEGRO: (RE) SIGNIFICAÇÕES E INTERAÇÕES COM E DE
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE

2020

ELÂNDIA DOS SANTOS

**CORPO E CABELO NEGRO: (RE) SIGNIFICAÇÕES E INTERAÇÕES COM E DE
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Ademilson de Sousa Soares.

Coorientadora: Professora Dr^a Tânia Aretuza Ambrizi Gebara.

BELO HORIZONTE

2020

S237c
T

Santos, Elândia dos, 1972-

Corpo e cabelo negro [manuscrito] : (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte / Elândia dos Santos. - Belo Horizonte, 2020.

156 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Ademilson de Sousa Soares.

Coorientadora: Tânia Aretuza Ambrizi Gebara.

Bibliografia: f. 126-145.

Anexos: f. 146-156.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Relações raciais -- Teses. 3. Educação de crianças -- Relações étnicas -- Teses. 4. Crianças -- Identidade racial -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa, 1965-. III. Gebara, Tânia Aretuza Ambrizi, 1971-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Corpo e cabelo negro: (Re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de BH

ELANDIA DOS SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 09 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares - Orientador
UFMG

Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara
UFMG

Prof(a). Vitoria Regia Izau
UEMG

Prof(a). Rogério Correia da Silva
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 1 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada: Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, de autoria da mestranda Elândia dos Santos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – Faculdade de Educação da UFMG (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Tânia A. Ambrizi Gebara - Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Vitória Régia Izaú – Faculdade de Educação da UEMG

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva – Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dr.^a Érica Dumont Pena – Faculdade de Educação da UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva – Faculdade de Educação da UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2020

A DEUS pelo dom da vida e saúde, por estar presente em minha vida me abençoando e me iluminando em todas as circunstâncias.

Às crianças que participaram desta pesquisa, pelo carinho e aceitação; aos seus familiares pela autorização e confiança.

À minha filha por sua existência, pois, sem ela, eu não seria a pessoa que sou. Por ser minha inspiração e razão pela qual prossigo estudando.

Aos meus pais pela dedicação e amor incondicional e pelo estímulo aos estudos. A Tânia e Paco, meus orientadores, pelo companheirismo, confiança e amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e da saúde, pela família que me abençoou e pelo caminho que me permitiu percorrer até aqui.

À minha filha Adriele, menina de 8 anos, que compreendeu minhas ausências, aprendeu a ler, nas entrelinhas, meus momentos de cansaço, retribuindo com massagens feitas por suas mãos delicadas. Agradeço por sua compreensão quando eu dizia “daqui a pouco” ou “ agora não posso”!

Meus pais, Berenício dos Santos e Genoveva de Souza dos Santos, que, por sua condição de semianalfabetos, entendiam a importância dos estudos e procuravam torná-los acessíveis aos 6 filhos. Agradeço pela herança racial representada pela luta e resistência.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos pela compreensão e auxílio nos momentos de ausência. ajudando-me cada um a sua maneira, na continuidade de meus estudos.

Ao Paco, homem de luta, que sensível as crianças e as causas étnica-raciais, escolheu estar ao lado de reflexões necessárias e urgentes. Agradeço por sua escolha, por estar ao meu lado, auxiliando-me nos momentos mais difíceis. Por sua doação e amizade.

À Tânia, mulher guerreira e dedicada, pela amizade e leveza. Por dividir comigo nosso segundo projeto. Por suas palavras de incentivo que não me permitiram desistir.

Aos professores, mestres e doutores do “Ações Afirmativas na Pós”, que dedicaram seu tempo buscando auxiliar pretos e pretas na continuidade de seus estudos, numa postura antirracista e, assim, fomentaram condições igualitárias de acesso em cursos de pós-graduação.

Aos colegas, mestrandos e doutorandos, que fizeram parte desta caminhada e muito contribuíram para esta pesquisa nos debates e conversas informais, agregando novas possibilidades nesta caminhada de pesquisa.

Aos professores da FaE/UFMG, que, por meio das disciplinas, apresentaram-me novas perspectivas de pensar as crianças e as Relações Étnico-Raciais na escola e para além dela.

Ao grupo de estudos FIFICON-ciei pelas reflexões que se tornaram diárias pelas mídias sociais e que ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa, pensando junto e problematizando a educação pelo viés das diferenças e desigualdades.

Ao CPED – Grupo de Estudos do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica, pela contribuição através dos debates e reflexões sobre a temática racial.

Ao Cláudio por compartilhar referências e reflexões que agregaram novas possibilidades à pesquisa.

À Adriana Gomes pela paciência e auxílio nos momentos de escrita, principalmente, pela amizade.

À Lisa pelo companheirismo e disponibilidade em me ouvir e me aconselhar nos momentos de inquietações e dúvidas.

Às colegas e amigas, professoras da Educação Infantil, por toda luta travada pela equiparação e reconhecimento de direitos, pelas vitórias alcançadas.

Aos meus amigos que torceram por mim.

Às famílias das crianças que prontamente se dispuseram em participar desta pesquisa, agradeço a confiança.

Aos profissionais da Escola Municipal Vereador José Lopes, em Sabará, pela acolhida e compreensão, em especial, as diretoras: Eliane Seabra, Flávia Laia e a pedagoga Ana Carolina

Aos profissionais da EMEI Monte Azul, Belo Horizonte, em especial, a direção: Elizabete Malaquias e Silvânia Ferreira, pela compreensão e auxílio no processo de licença para estudos. Aos profissionais da EMEI “Milton Santos” por sua participação voluntária, pela confiança depositada e pela recepção, em especial, aos profissionais da turma pesquisada, professoras e auxiliar de sala.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH, pela autorização para a realização desta pesquisa em uma Instituição da sua Rede de Ensino.

*Um corpo negro
Meu corpo é meu lugar de fala
e eu falo
com meus cabelos e meus olhos e
meu nariz meu corpo é meu lugar de fala
e eu falo
com minha raça.
(PRATES, 2019, p. 63).*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo 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. Buscamos mapear as interações estabelecidas pelas crianças na instituição escolar, focalizando as relações étnico-raciais, procuramos identificar as significações das crianças sobre o corpo e o cabelo negro a partir de 3 eixos de interações: criança/criança, criança/adultos e criança/artefatos culturais, e ainda, analisar como se relacionam as crianças (brancas e negras) quanto ao pertencimento racial. Optamos por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo com as crianças a partir das observações, conversas informais, registro em diário de campo, filmagens, fotografias e análise documental. Utilizamos como documentos as pastas individuais das crianças, as fichas de matrículas e as fichas de anamnese. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Milton Santos, em uma turma de 20 crianças regularmente matriculadas, destas, 17 famílias autorizaram a participação das crianças e 16 crianças participaram da pesquisa até o final. A pesquisa foi realizada em 5 fases, sendo a primeira dedicada a exploração e escolha do campo a ser investigado. A aproximação com o campo de pesquisa foi a fase seguinte, período destinado a conversas com os profissionais da escola e professoras, apresentação da pesquisa às famílias e início da pesquisa empírica. Na terceira fase, aconteceu a coleta dos dados empíricos. A categorização e análise dos dados produzidos no campo e a escrita da dissertação compõem a quarta fase da pesquisa. A quinta fase compreendeu a escrita da dissertação. Destacamos, dentre os referenciais teóricos utilizados, a tese de doutorado de Nilma Lino Gomes (2002), que promove discussões sobre aspectos e questões que retomamos neste trabalho. Buscou-se dialogar com autores que tematizam e aprofundam as discussões no campo das Infâncias e Educação Infantil, Relações Étnico-Raciais e Interações, tais como: Campos (2009), Kramer (2015), Cerizara (1999). Silva (2016); Gouveia e Sarmiento (2008); Rosemberg (2012), Gomes (2002), dentre outros. A pesquisa nos permitiu perceber que, pelas experiências proporcionadas nas interações, as crianças construíam novas significações sobre o seu pertencimento racial e (re) significavam aqueles que possuíam. Concluímos com essa pesquisa que, pelo toque nos cabelos, crianças brancas e negras 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. Dentre os principais

resultados, estão, também, os dados fornecidos pelos documentos da Instituição, que levaram-nos a compreender o contexto familiar e as significações que as crianças estão construindo sobre si e que, em alguns casos, constatamos que não condiziam com as informações fornecidas pelos pais/responsáveis.

Palavras-chave: Crianças; Interações; Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This work aimed to understand how children 3 and 4 years (re)mean the black body and hair in the relationships they establish in an Institution of Early Childhood Education in Belo Horizonte - MG and, therefore, to analyze how to establish among them the aesthetics, hair and black bodies as defining or not of their identity paths. We seek to map the interactions established by children in the school institution, focusing on Ethnic-Racial Relations, we seek to identify the meanings of children about the black body and hair from 3 axes of interactions: child/child, child/adults and child/cultural artifacts, and also analyze how children (white and black) relate to racial belonging. We opted for a qualitative approach, developing a study with children based on observations, informal conversations, field diary recording, filming, photographs and documentary analysis. We use as documents the individual folders of the children, the registration forms and the anamnesis forms. The research was carried out at Milton Campos Municipal School of Early Childhood Education, in a class of 20 children regularly enrolled, from these 17 families authorized the children's participation, and 16 children participated in the research until the end. The research was carried out in 5 phases, the first being dedicated to the exploration and choice of the field to be investigated; the approach to the research field, was the next phase, a period destined to conversations with school professionals and teachers, presentation of the research to the families, and beginning of the empirical research. In the third phase, the empirical data were collected. The categorization and analysis of the data produced in the field and the writing of the dissertation compose the fourth phase of the research. Among the theoretical references used, we highlight Nilma Lino Gomes' PhD thesis (2002), which promotes discussions about aspects and issues that we resume in this work. We sought dialogue with authors who theme and deepen the discussions in the field of Childhood and Early Education, Ethnic-Racial Relations and Interactions such as Campos (2009), Kramer (2015), Cerizara (1999). Silva (2016); Gouveia e Sarmiento (2008); Rosemberg (2012), Gomes (2002), among others. The research allowed us to perceive that through the experiences provided in the interactions the children built new meanings about their racial belonging and (re)meant those they had. We concluded with this research that by the touch on the white and black hair children perceived their differences and by the culture of pairs interpreted the clues, which added the interactions with adults and with the artifacts, contributed to the construction of new knowledge. Among the main results are also the data provided by the documents of the Institution, which led us to understand the family context and the meanings that the children are building about themselves and that, in some cases, we found that they did

not match the information provided by the parents/guardians.

Keywords: Children; Interactions; Early Childhood Education; Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - EMEI e entorno - vista de cima	38
Figura 2 - Portão de Entrada e Porta Central da EMEI	38
Figura 3 - Espaço interno: quadra, área arborizada, corredores e salas do anexo	40
Figura 4 - Espaço interno: corredores do anexo, mesa para atividades artísticas e brincadeiras, arquibancada e miniteatro, quadra, área arborizada	40
Figura 5 - Corredor de ligação entre os blocos	41
Figura 6 - Sala de convivência e T.V, corredor , sala dos professores, banheiros, vestiário, salas de coordenação e direção	41
Figura 7 - Homem de Ferro e Mulher Maravilha	45
Figura 8 - Penteados Mulher Maravilha	46
Figura 9 - Mulher Maravilha	48
Figura 10 - Raça/cor - pais ou responsáveis	58
Figura 11 - Resposta das crianças	70
Figura 12 - Frozen e LadyBug	83
Figura 13 - Frozen e Mulher Maravilha	86
Figura 14 - Sequência: Frozen e Mulher Maravilha laços e tranças	86
Figura 15 - Brincadeiras no trenzinho	91
Figura 16 - Continuação – Brincadeiras no trenzinho	92
Figura 17 - As crianças e a pesquisadora	98
Figura 18 - Comparações	100
Figura 19 - Sequência das comparações	100
Figura 20 - Corte radical	104
Figura 21 - LadyBug e seu brinquedo	112
Figura 22 - Projeto sobre Diversidade	115
Figura 23 - Crianças e os artefatos	117
Figura 24 - Mostra Cultural 2019	119
Figura 25 - Mostra Cultural – Exposição	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de desenvolvimento da pesquisa	35
Tabela 2 - Quadro parcial das EMEIS - Quantitativo do Pertencimento Identitário	36
Tabela 3 - Dados sobre as famílias	53
Tabela 4 - Cor/raça a partir da fichas individuais	57
Tabela 5 - Idade das crianças	63
Tabela 6 - Dados referentes às preferências das crianças	66
Tabela 7 - Classificação Racial: Crianças e pais/responsáveis	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BH - Belo Horizonte

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEI - Centro de Educação Infantil

COEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CPED - Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica

DCNEI'S - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOCEI - Docência na Educação Infantil

EAD - Educação à Distância

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FaE - Faculdade de Educação

FiFiCON – CIEI - Filosofia e Formação Inicial e Continuada- Crianças, Infâncias e Educação Infantil

GECEDI - Gerência de Coordenação da Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

P.P.P - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SP - Serviço Público

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: IH! TÁ DURAÇO! COMEÇO DE CONVERSA: CAMINHOS E TRAJETÓRIAS	18
1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	30
1.1 O Começo da Caminhada: Critérios e Escolhas Preliminares	34
1.2 Conhecendo os Caminhos que Levam a EMEI Milton Santos	37
1.3 Primeiro Encontro da Pesquisadora com as Professoras da EMEI	42
1.4 Narrativas das Professoras da Turma	44
1.5 Aspectos sobre o contexto familiar presente nos documentos da Instituição	50
2 QUEM SÃO AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA?	61
3 ONDE OS CAMINHOS NOS LEVARAM: AS INTERAÇÕES E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	71
4 CENAS, OBSERVAÇÕES E ANOTAÇÕES DO DIÁRIO : ANALISANDO OS DADOS	81
4.1 Interações entre as crianças	82
4.1.1 Primeira cena: Tocar nos cabelos e perceber as texturas, sentir as diferenças	83
4.1.2 Segunda cena: entre laços e tranças	85
4.1.3 Brincadeira no trenzinho de cadeiras: prende, solta, acaricia	90
4.1.4 Outras interações: Frozen e Princesa	95
4.2 Interações geracionais: crianças e adultos	97
4.2.1 Primeira Cena: Entre comparações e identificações raciais	99
4.2.2 Segunda Cena: Entre o gel e o corte radical	103
4.2.3 Terceira Cena: Falas dos adultos	105
4.3 Interações: crianças e artefatos culturais	110
4.3.1 Primeira Cena: Cabelos e estética negra	111
4.3.2 Segunda Cena: projeto diversidade	115
4.3.3 Terceira Cena: Representações de cabelos e cor de pele	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO: IH! TÁ DURAÇO! COMEÇO DE CONVERSA: CAMINHOS E TRAJETÓRIAS

Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e à cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor o complexo terreno da identidade negra (GOMES, 2002. p. 51).

Afinal, por que estudar a construção do pertencimento racial com crianças bem pequenas¹? Crianças bem pequenas não têm preconceito e nem racismo! Crianças de 3 e 4 anos conseguem, sozinhas, (re)significar a construção do pertencimento racial recebida em casa? Procuramos neste estudo problematizar e discutir questões como estas que foram surgindo ao longo do caminho. Alguns apontamentos teóricos e conceituais da literatura estudada deram-nos subsídios para a compreensão dessas questões e, ao mesmo tempo, ajudaram-nos nessa investida, tendo como desafio principal a tarefa de compreender a partir da fala, das ações, das produções e até mesmo do silêncio das crianças, suas (re)significações identitárias.

Tais constatações nos remete a frase que abre o capítulo, retirada do diário de campo, dia 08 de maio de 2019, as palavras foram pronunciadas por um menino após tocar os meus cabelos crespos e foram escolhidas por se tratar de um diálogo espontâneo entre a pesquisadora e a criança de 3 anos. Encontramos, paralelamente à essa reflexão na dupla: corpo e cabelo negro, elementos essenciais para nossa discussão, e os situamos nas interações estabelecidas na Escola Municipal de Educação Infantil / EMEI² Milton Santos³, também identificamos como ponto de partida que as crianças passam por importantes transformações ao longo de suas vidas, sendo que o percurso escolar contribui com os processos identitários.

Em âmbito legal, a Constituição Federal reconheceu, em 1988, a seguridade das crianças brasileiras, ampliando outras concepções de desenvolvimento das crianças em todos os aspectos de sua vida. Ao longo dos anos 90, a concepção da criança como um ser frágil e sem direitos, foram sendo substituídas pela ideia do protagonismo na perspectiva de ator social e agentes,

¹ A Educação Infantil, tradicionalmente, é dividida em: creche, ofertada para crianças de zero a três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a seis anos. Pesquisadores da educação e os documentos oficiais utilizam alguns termos para distinguir a faixa etária que compreende 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Encontramos na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, a seguinte classificação: as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses - bebês; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses - crianças bem pequenas. As crianças da pré-escola: 4 anos a 5 anos e 11 meses são as crianças pequenas.

² A partir de 2018, as então Unidades Municipais de Educação Infantil passaram a ter mais autonomia, tornando-se oficialmente Escolas Municipais de Educação Infantil, Lei N° 11.132, assim como as determinações que estabelecem os cargos comissionados de Diretor de EMEI e as funções comissionadas de Vice-diretor e Coordenador Pedagógico geral, dentre outros.

³ A fim de preservar eticamente a identidade da Instituição, optamos por escolher e homenagear Milton Santos, nascido na cidade baiana de Brotas de Macaúbas, no dia 03 de maio de 1926, foi um importante geógrafo, reconhecido internacionalmente, que contribuiu significativamente para estudos sobre o território brasileiro.

sendo, portanto, a Convenção sobre os Direitos da Criança, ocorrida em 1989 marcador histórico, que exerceu grande influência nas demais legislações que passaram a considerar a voz das crianças, seus direitos e a possibilidade de ampliação de sua participação efetivamente na sociedade.

Nesse cenário, entendemos que a infância e a criança, aqui apresentadas, são as mesmas defendidas pela nova sociologia da infância e por outros campos que se dispuseram a estudá-la, como a psicologia da infância, a antropologia da infância, a história da infância, dentre outras áreas (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2008; GOUVEIA, 2008; QVORTRUP, 2010; PRIORE, 2013; COHEN, 2005). A infância é entendida não por um marcador biológico, um fragmento, uma fase da vida, mas como uma amplitude que se revela em uma diversidade. Acreditando nessa visibilidade, buscaremos acrescentar às produções, que nos antecederam e orientaram, apontamentos que contribuam efetivamente e auxiliem as práticas e as percepções dos profissionais que atuam em âmbito educacional, em especial, das Instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, para situarmos este estudo em um contexto tão amplo, optamos em iniciarmos falando da trajetória desta mestranda, por isso as próximas linhas serão ou conterão um depoimento ocular da experiência vivida por mim.

Entendo que, embora a estética⁴ negra nem sempre se configure como um padrão de beleza desejado, cuja moda quase não é reproduzida socialmente, tanto o cabelo quanto a cor da pele representam instrumentos de luta, resiliência e resistência. Levar para todos os âmbitos da sociedade discussões contrárias a perpetuação do racismo e discriminações raciais é assumir um posicionamento em prol de uma Educação antirracista, iniciada na Educação Infantil, nessa primeira etapa da Educação Básica Nacional.

Ainda que eu admita que chegar até aqui, em um curso de mestrado, não foi um trajeto fácil de se percorrer, vejo que foi necessário (re)significar as marcas deixadas pelo tempo nas experiências da infância e parte da vida adulta, ser mulher negra de cabelos crespos é ser mulher atuante, é fazer, portanto, das inquietações ferramentas de luta.

Contudo, a maternidade veio com toda sua singularidade agregar a essa identificação racial um novo sentido, ela propôs novas reflexões, a obrigação do retorno à infância, com a intenção de, por meio dela, tornar o caminho mais agradável e positivo, pois compreendo que não há como dissociar a infância dos processos que estamos chamando eventualmente de uma

⁴ Segundo ROSENFELD (2006, p. 7) “a estética analisa o complexo de sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética”.

identificação racial, assim como não é possível a separação entre o cuidar e o educar, em se tratando da escola.

Quatro anos após eu me graduar pela Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais – UEMG⁵ em 2008, tornei-me mãe de uma menina e, aos 39 anos, não imaginava que uma criança pudesse provocar tantas mudanças em minha vida. Quando minha filha estava com 3 anos, vimos a história se repetindo, devido à sucessão de fatos vivenciados por ela nas interações estabelecidas na EMEI, onde estudava. A construção dos processos de aceitação e rejeição se repetia como de muitos outros negros e negras ao longo de nossa história. Talvez, a precocidade dos acontecimentos impressione, contudo, as vivências e experiências que são características do ambiente escolar revelam que a escola se configura como espaço importante de interações positivas ou não na construção identitária das pessoas.

Iniciei minha vida de servidora pública em uma EMEI em 2014. Não foi a primeira vez que estive em uma Instituição de Educação Infantil, meu primeiro contato foi como estagiária em 2007, ainda como estudante de Pedagogia. O que me fez compreender que era preciso investir na continuidade dos estudos. No término do ano 2014, fui contemplada com a oportunidade de acrescentar à minha formação um curso de especialização ao nível de pós-graduação em Docência na Educação Infantil - DOCEI, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG⁶.

O Trabalho de Conclusão do Curso discutiu a Educação para as Relações Raciais junto ao Projeto Político Pedagógico em construção de uma EMEI onde eu trabalhava. Ao finalizar esta experiência, percebi que precisava continuar minha caminhada acadêmica em torno das questões da raça e da cor, temática que me instigava. Em 2017, submeti meu projeto de mestrado e fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-graduação, Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG na linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil, o que possibilitou ampliar meus questionamentos sobre a questão da estética das crianças negras em fase de creche.

Ao retomar a frase citada no início deste texto, confesso que ela me provocou momentânea paralisação, pois, apesar de tudo que vivenciei, eu ainda não sabia como respondê-la. Aquela situação me devolveu a minha infância e, dessa vez, não voltei sozinha, aquelas crianças me fizeram companhia. O debate sobre a identidade racial das crianças pequenas deve persistir e

⁵ Tive a oportunidade de pertencer a primeira turma de cotista desta Instituição pública no processo de 2005.

⁶ DOCEI- ofertou o curso para a segunda turma em 2014-2015, sendo que o público alvo era composto por gestoras e professoras da Educação Infantil. Em 2017, realizamos a produção de artigo em parceria com Dr^a Tânia A.A.Gerbara e Dr^a Yone Gonzaga, intitulado Relações étnico-raciais, educação infantil e direitos humanos: Alguns apontamentos. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 2, nº 3, p. 1, 2017. (<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/1-relaçõ-es-étnicoraciais-educação-infantil-e-direitos-humanos-alguns-apontamentos.pdf>).

permanecer nos currículos para além dos projetos que visem contemplar as datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, por exemplo.

Após nossa reflexão, retomamos o objetivo geral dessa pesquisa, o qual consiste em compreender como as crianças de 3 e 4 anos (re)significam o corpo e o cabelo negro nas interações que estabelecem em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte/ MG, por conseguinte, como que se constrói as noções de estética, permeadas pelos cabelos e pelos corpos negros como possíveis definidoras ou não de sua construção identitária, assim, entendemos a importância de se estudar a temática racial como experiências educativas significativas, tendo a criança como protagonista nesse processo, portanto, compreendendo sua subjetividade e particularidades. Ao se propor pesquisar as crianças bem pequenas, espera-se ouvi-las, considerá-las agentes participativos, pessoas capazes de inferir e contribuir nas questões de sua rotina diária. Ouvir ‘vozes de crianças na tenra idade, significa desenvolver um olhar amplo que possibilite percebê-las em todo o seu jeito de ser criança, nas brincadeiras, nas interações, nos gostos e desgostos e, principalmente, perceber suas compreensões do que é ser uma criança branca, indígena e negra, a partir das características que as representam, tais como a geracional, a de raça, de gênero e de classe.

O termo raça, neste trabalho, é entendido no sentido sociológico, assim como Gomes (2005) o define: “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES. 2005, p. 45). Movidos por esta definição, aceitamos os debates que podem ser suscitados pela complexidade desse conceito, por isso nos ancoramos no que diz Munanga (2003) “(...) O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” (2003, p. 22). Numa direção análoga, buscamos desenvolver a pesquisa no campo das Relações Étnico-Raciais.

Tendo em vista tais questões, buscamos no decorrer da investigação, identificar as interações que as crianças desenvolveram na Instituição de Educação Infantil, tendo como foco as Relações Étnico-Raciais, a partir da observação atenta das interações cotidianas entre criança-criança, criança-adulto e criança-materiais/artefatos⁷, procuramos perceber e discutir quais significações sobre corpo e cabelo negros as crianças mobilizam, analisando se tais significações estão relacionadas a construção racial das crianças brancas e negras participantes

⁷ Estamos entendendo os materiais/artefatos disponíveis no ambiente escolar como artefatos sociais, culturais e geracionais. A relação das crianças com esses materiais contribui para a discussão aqui proposta. Para além da materialidade, podemos também entender os artefatos como a organização ou mesmo a desorganização de espaços, tempos, linguagens e rotinas.

da pesquisa.

Salientamos que o que nos interessa com esta pesquisa é a contribuição para aprofundamento nos debates sobre Infância e Relações Étnico-Raciais, uma vez que acreditamos que esses campos se inter cruzam e articulam-se no ambiente institucional da escola e da universidade, ganhando força para a consolidação de uma educação antirracista. Gomes (2002), em sua tese de doutorado: *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*, dentre os apontamentos, destaca o papel da escola na construção identitária, principalmente, em relação ao cabelo.

Por um lado, o percurso escolar dos adultos citados na pesquisa de Gomes (2002) dizem, nesse processo de construção racial, que o cabelo crespo ocupava um lugar depreciativo, sem valorização positiva. Contudo, acreditamos que as escolas de Educação Infantil podem contribuir para uma valorização positiva das crianças, as quais, no início da vida escolar, podem se ver representadas nas brincadeiras, nas imagens, nas músicas e em todas as vertentes contempladas dentro das Instituições escolares.

A mesma autora (GOMES, 2002, p. 40) também nos alerta que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura no interior da escola tanto pode valorizar identidades, diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Esse alerta é importante tanto para os segmentos educacionais quanto para a Educação Infantil, pois trata-se de um campo amplo nessa construção racial que, tão logo são percebidas e confrontadas a sua dimensão cultural e estética, passa por avaliações e, por que não dizer, comparações.

Tais situações são abordadas em pesquisas que debatem a questão racial em ambientes escolares, tais como: Cavalleiro (1998) e Santana (2010) que trazem apontamentos significativos, os quais perpassam as instituições de Educação Infantil. As autoras demonstram que as Relações Étnico-Raciais não são unilaterais, pois envolvem as crianças negras e brancas, os adultos que as cercam, os artefatos sociais, culturais e geracionais. São categorias indissociáveis. Por isso, pensar a Infância e a Educação Infantil é pensar as relações que ali se desenvolvem diariamente, é pensá-las na interlocução com a identidade racial de cada um, de cada criança e de cada adulto em contexto escolar, considerando a maneira que os sujeitos adultos e crianças se relacionam com o cabelo e o corpo negro.

Para este estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa, que tem amparo na observação participante e na análise de documentos tais como: o Projeto Político Pedagógico, a pasta individual das crianças e a Ficha Individual das Crianças da Educação Infantil ou Ficha de Anamnese.

A instituição escolhida faz parte da rede pública municipal, houve uma consulta prévia

junto à Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte/ SMED-BH que, após sua autorização, foi possível obter também a aceitação por parte das representantes da escola e, posteriormente, dos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

Como já foi mencionado acima, são estudantes de 3 a 4 anos. A turma escolhida para a observação era formada por 20 crianças, sendo que destas, 10 eram meninas e 10 eram meninos. Desse total, obtivemos a permissão de 17 famílias para a participação na pesquisa, sendo que, uma criança saiu da escola e, conseqüentemente, não participou até o final da pesquisa.

Nesse espaço potencializador de vozes, percebe-se que muitas se fizeram ouvir, são pesquisadores(as), (SANTANA, 2017; DORNELLES, 2010; CAVALLEIRO, 2000, ROSEMBERG, 2012;), que buscaram dar voz também a Infância em consonância com as Relações Étnico-Raciais. Esses pioneiros motivaram novos estudos, colocando os temas da raça e da etnia no âmbito da Educação Infantil.

Percebe-se que, comparado a outros campos do conhecimento, embora crescente, as produções acadêmicas que articulam infância e Relações Étnico-Raciais ainda não representam números significativos. Pesquisadores, como Silva e Souza (2011), realizaram no período entre 2003 e 2011 um levantamento que abarcou publicações diversas, desde artigos até livros, nessa busca por produções que contemplassem as Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil, há um aumento gradativo, porém tímido de produções, representadas em sua maioria por pesquisadores em formação, ou seja, estudiosos que já debatiam em outras instâncias as temáticas e procuraram retomá-las ao nível de pós-graduação.

Em um levantamento realizado por Alves (2017), foram encontradas 192 pesquisas produzidas entre os anos de 2000 a 2014, eram pesquisas acadêmicas na área da educação dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), que tratavam das práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil em São Paulo.

Nosso levantamento foi realizado no banco de teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD em 2018. Utilizando os termos: Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais, nele encontramos um total de 45 títulos que se situam no campo educacional com ênfase na Educação Infantil e nas Relações Étnico-raciais. Desses, dois estudos analisavam a literatura e as temáticas afro-brasileiras (MARTINHAGO, 2016 e BISCHOFF, 2013), outras duas estudavam sobre a cultura e a história da África e afro-brasileira na Educação Infantil e a Lei 10.639/03⁸.

⁸ As Leis Federais são resultado de lutas e reivindicações do Movimento Negro, intelectuais e Movimentos Sociais, que questionavam a invisibilidade dos negro e indígenas nos currículos oficiais das escolas brasileiras. A Lei 10.639/03 alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996, a princípio com a inclusão da História

Encontramos duas pesquisas (BITTENCOURT, 2013; ROCHA, 2015); dois estudos com crianças Quilombolas (MIRANDA, 2013; PAULA, 2014) e duas investigações sobre o acesso da criança negra à escola (SILVA, 2007; SOUZA, 2017). Outra pesquisa buscou analisar o discurso de mães negras de bebês que discutiam a invisibilidades destas crianças em uma instituição de Educação Infantil (SILVA, 2014).

De todos os trabalhos, dez analisaram os professores e suas práticas, tematizando a questão racial (VANZUITA, 2013; CASTRO, 2015; DEMARZO, 2009; SILVA, 2015; TELES, 2010; SOUZA, 2012; SOUZA, 2016; ROSA, 2014, COSTA, 2013; MICELI, 2017), outros três investigaram a formação de professores no curso de pedagogia (IVAZAKI; FERREIRA, 2018 e PEREIRA, 2015), um relato de experiência de formação continuada de professores (SARAIVA, 2008), quatro pesquisas direcionaram o olhar para as crianças de 4 e 5 anos de idade (GAUDIO, 2013; AUGUSTO, 2017, NUNES, 2015, e FARIAS, 2016),

Alguns estudos que investigaram crianças de 5 e 6 anos (PICOLLO, 2008, SILVA, 2017 e MENDES, 2016), sete pesquisas analisaram políticas públicas, análise documental/ Projeto Político Pedagógico e livros literários (COELHO, 2015; SANTOS, 2008; SANTOS, 2013; MORENO, 2015; FREITAS, 2014; FREITAS, 2016; LUZ, 2018) e um estudo pautou-se no currículo de uma instituição de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2017).

Das pesquisas encontradas, seis se aproximam do nosso objeto de pesquisa proposto aqui, que são as crianças de 3 anos (BRAGA 2016; OLIVEIRA, 2015; GALVÃO, 2018; SANTIAGO, 2014; OLIVEIRA, 2004; CORRÊA, 2017). Nessa primeira análise, visualizamos questões que reforçam a nossa justificativa em tematizar as crianças de 3 anos, pouco pesquisadas, e sua articulação com as Relações Étnico-Raciais, buscando como ênfase a estética negra, corpo e cabelo negro.

Aproximamo-nos das pesquisas citadas pela questão geracional, porém, a investigação de Oliveira (2015) buscou analisar a temática racial na perspectiva da prática do brincar, entre crianças de 2 e 3 anos numa escola municipal da rede pública na cidade de São Carlos/SP, destacando também o crescimento de estudos e de abordagens sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Corrêa (2017) propôs um estudo que analisou a percepção das crianças sobre o pertencimento étnico-racial, com um grupo de crianças de 3 a 6 anos em uma instituição de Educação Infantil da cidade de Campinas/SP. Oliveira (2004) analisou as práticas educativas e de tratamento, através de um estudo de caso descritivo, com crianças negras de 0 a 3 anos em uma

e Cultura Afrobrasileira, dentre outros, incluindo ao calendário escolar o Dia da Consciência Negra. Sendo, em 2008, acrescida a Lei nº 11.645/08, que inclui a cultura Indígena à esta obrigatoriedade.

creche na cidade de São Carlos/ SP. Com essa análise, a pesquisadora percebeu que crianças negras e algumas crianças brancas não recebiam a mesma atenção e o mesmo cuidado que a maioria das crianças brancas, aquelas eram menos “paparicadas” do que estas, existindo uma diferenciação, mesmo que velada, o que nos remete à questão estética e racial.

Galvão (2018) investigou como as crianças de 2 e 3 anos se relacionam com a diversidade étnico-racial em um Centro de Educação Infantil – CEI na cidade de São Paulo. Percebemos uma aproximação entre nosso estudo e essa proposta de pesquisa. Contudo, a autora opta por analisar as propostas apresentadas por professoras sobre a temática racial, antirracistas e as brincadeiras livres, buscando revelar de que forma elas afetam os relacionamentos dessas crianças.

Outra pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil na cidade de Campinas/SP, foi desenvolvida por Santiago (2014), nela, também encontramos perspectivas semelhantes à nossa pesquisa, pois o autor apresenta como questão principal investigar a “violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis” e aponta que práticas de perpetuação do racismo e de manutenção de privilégios são fatos percebidos pelas crianças e por elas rejeitados.

Para o autor superaracitado, crianças negras bem pequeninas sentem na pele o racismo presente nas posturas pedagógicas das docentes e revelam de diversas formas a não aceitação que as conduzem e direcionam para posições subalternas na sociedade.

Procuramos fazer outro levantamento, dessa vez no Banco de teses e dissertações da UFMG, nele, encontramos 22 títulos de trabalhos relacionados com as temáticas abordadas nesta pesquisa, as palavras utilizadas para essa busca foram: Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais, o que nos levou a estudos, em sua maioria, ao nível de especialização, em cursos de formação para educadores. Foi possível realizar buscas a partir de duas palavras chaves: Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais. Analisando os trabalhos, encontramos alguns pontos em comum, a partir de então, procuramos agrupar os estudos pelos objetivos principais propostos pelas pesquisas. Sendo assim, localizamos três estudos de especialização: duas de mestrado que tematizavam as Leis Federais: 10.639/03 e 11.645/08, e o restante oficial, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as políticas públicas em torno das questões raciais, cujas referências são: (VIEIRA, 2019; SANTOS, 2016; FEITAL, 2016; COSTA, 2017; PINHO, 2012).

Outras pesquisas buscaram especialmente debater a Formação de professores, os percursos de formação, os currículos, as práticas docentes e a promoção da igualdade racial, encontramos 15 trabalhos: (ARAÚJO, 2015; RÊGO, 2019; OLIVEIRA, 2012; SOUZA, 2015; SANTANA, 2003; PACHECO, 2012; AUGUSTO, 2012; GONÇALVES, 2016; SILVA, 2019; MELO, 2016, SOUZA, 2012; SÁ, 2012; VELOSO, 2015; MIRANDA, 2018; OLIVEIRA, 2011),

sendo nove monografias de especialização, três de mestrado e duas de doutorado.

Encontramos poucos trabalhos que se dispuseram a analisar a construção racial, crianças negras, identidade e as relações Étnico-Raciais, a partir de pesquisas com as crianças. Sendo assim, a monografia de Araújo (2015) investigou crianças de 4 anos, observando a identidade Étnico-Racial desenvolvida por elas e a formação da autoestima, a pesquisadora desenvolveu trabalhos pautados em manifestações culturais e rodas de conversa, concluindo que existe dificuldade por parte das crianças de se reconhecerem positivamente e rejeição dos traços negros.

O trabalho desenvolvido por Costa (2015) também foi realizado em EMEI e teve como sujeitos investigados as crianças de 5 e 6 anos, dentro da compreensão Étnico-Racial a partir da aplicação de um plano de ação que analisou, especialmente, os desenhos das crianças, contou também com a observação do participante e roda de conversas. Os resultados demonstraram que crianças dessa faixa etária apresentaram conhecimentos sobre seu pertencimento racial, demonstrados em alguns momentos pela resistência em colorir sua pele em autorretratos ou pelo conhecimento racial demonstrado pela oralidade.

Entendemos que, embora estes autores utilizem as mesmas categorias, educação infantil e Relações Étnico-Raciais, sobre as quais também estamos propondo nos debruçar, há, na presente investigação, uma intenção de articularmos as categorias de gênero, raça, classe e geração – na escolha dos sujeitos – desafios que não detectamos de maneira explícita nos trabalhos que focalizam crianças cuja faixa etária compreende crianças de 3 e 4 anos que pode definir um grupo geracional.

A categoria geracional emerge conceitualmente no campo da Sociologia Geral e da Sociologia da Infância e contribui para a compreensão das interações das crianças entre si, com os adultos e com os materiais e artefatos disponíveis no cotidiano das instituições educacionais. Ao longo do tempo, o conceito sofreu muitas influências, dentre as quais, os sociólogos húngaros, Karl Mannheim (1933-1928 e Jens Qvortrup (1991, 2000), destacaram, no campo da infância, a geração como uma categoria estrutural, por fim, Sarmiento (2005) esclarece que:

(. . .) a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é, o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (2005, p.366-367).

A criança concreta, nascida em uma época concreta, pertence a um grupo de idade e forma uma geração com esse grupo etário com o qual convive e interage, e a partir do qual irá

se relacionar real e simbolicamente com outras gerações e outros atores sociais que assumem semelhantes e distintos estatutos e papéis sociais em que se jogam variáveis de gênero, raça, classe, idade, dentre outras.

Nessa perspectiva, consideramos que a criança não só reproduz, mas também interpreta as ações do adulto e da cultura, atribuindo a elas novos significados, considerando para tanto, as vivências do seu grupo familiar, dessa imersão familiar, que também a define, um exemplo são as crianças quilombolas, que formam sua subjetividade acerca das marcas e traços que aparecem ou não ao longo de sua constituição identitária.

Vimos nas discussões promovidas por alguns desses pesquisadores (GAÚDIO, 2013; SANTANA, 2017) que as questões raciais já estão presentes em maior complexidade nas interações estabelecidas entre as crianças de 4 e 5 anos, as diferenças são apontadas verbalizadas pelas crianças e pelos seus pares. Não há como determinar se são construções advindas de uma cultura familiar ou apreendidas na escola. Contudo, algumas demonstrações de rejeição por parte do adulto, da própria crianças ou por outras crianças estão presentes no ambiente escolar.

Algumas das pesquisas já citadas apontam que, aos 4 e 5 anos, as crianças já conseguem expressar suas opiniões sobre o que consideram belo e feio. Elas fazem comparações entre si, entre elas e os colegas, entre elas e os professores, entre elas e os pais/responsáveis, e entre os personagens que representam a infância delas, como bruxas, princesas, príncipes, anjos e super-heróis. Assim, estudar e pesquisar crianças de 3 a 4 anos, torna-se igualmente relevante, pois torna-se perceptível o desenvolvimento adquirido pelas crianças ao longo dos meses. Nessa fase da vida, a oralidade estrutura-se, a criança consegue ampliar a sua comunicação com os adultos, com seus pares e com os materiais e artefatos que a cercam.

Além disso, esta proposta de estudo se diferencia dos demais trabalhos ao propor uma investigação com as crianças, buscando ouvi-las através de suas diferentes linguagens. Compreender como a questão estética do corpo e do cabelo negro é (re)significada por elas a partir das relações e das interações estabelecidas em uma escola de Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que práticas racistas e antirracistas que permeiam o ambiente escolar influencia tais relações e interações.

Cada vez mais as discussões sobre Relações Étnico-Raciais ultrapassam o campo das denúncias e se fortalece como campo analítico, apresentando uma tendência para qualificar e dar maior solidez ao debate. A perspectiva articulada entre as infâncias e as Relações Étnico-Raciais parece-nos uma ótima chave de leitura para colaborar com uma educação que tem como premissa garantir que negros e brancos aprendam a respeitar e conviver com as diferenças – todas elas – por conseguinte, valorizem a luta antirracista de maneira mais ampla.

Como já mencionamos, optamos, neste estudo, pesquisar as representações do cabelo das crianças de 3 a 4 anos e sobre isso indagamos: quais são os significados construídos sobre o corpo e o cabelo negro nas relações que estabelecem na instituição de Educação Infantil? Como se estabelecem as relações étnico-raciais? Como os adultos interagem com as demandas relativas às questões raciais infantis? As perguntas são relevantes e seria possível tecer inúmeras outras em torno de um tema tão provocativo.

Sendo uma pesquisa em ambiente da Educação Infantil, a escolha dos sujeitos se baseou no interesse em se descobrir como crianças de 3 a 4 anos desenvolvem suas percepções sobre sua identidade étnica, sua estética racial e como as Relações Étnico-Raciais aparecem em turmas de crianças da instituição de Educação Infantil. Outro fator que influenciou a escolha em pesquisar crianças foi a minha experiência profissional, atuando com esta faixa etária em instituições de Educação Infantil e pelo pertencimento, identificação racial e percurso acadêmico e pessoal com a área de interesse já mencionados anteriormente.

No que se refere ao processo de investigação, a pesquisa de campo teve início no dia 30 de abril de 2019, com as crianças, após um percurso de espera por autorizações, tanto por parte do Comitê de Ética em Pesquisa/COEP-UFMG quanto por parte da SMED-BH. Em posse das permissões, entramos em contato com a direção da EMEI Milton Santos, indicada pela Secretaria Municipal de Educação. Dividimos em duas etapas a pesquisa: enquanto aguardávamos as aprovações de contato com as crianças, procuramos fazer levantamento de dados presentes nos documentos da Instituição, tais como: o Projeto Político Pedagógico e a pasta individual das crianças, buscando localizar nos documentos o pertencimento racial e o contexto que as crianças estavam inseridas.

Já na segunda fase, tivemos a oportunidade de participar da primeira reunião de pais e ou responsáveis, sendo possível fazer a apresentação da pesquisadora e da proposta da pesquisa. Estivemos presentes na Instituição por sete meses, escolhemos visitas alternadas, com duração máxima de 3 horas, sendo de 3 a 2 visitas por semana, todas aconteceram no turno da tarde. A última visita foi realizada no dia 9 de novembro, durante a feira de cultura, onde foram expostos os trabalhos que tematizavam a Cultura Afro-Brasileira e Africana e a culminância de outros projetos desenvolvidos na escola

Sendo assim, procuramos apresentar, na introdução, uma breve apresentação da pesquisadora e a nossa aproximação com o tema. Propomos uma discussão sobre alguns pesquisadores e produções que se pautaram nos campos da Educação Infantil e das Relações Étnico-Raciais, bem como nossas escolhas que permearam esta pesquisa, como o recorte etário e as questões raciais, a justificativa e a relevância das temáticas.

A dissertação está estruturada em 4 capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa. A metodologia traz as discussões necessárias para se entender a pesquisa e seu processo de desenvolvimento. Também destacamos, neste capítulo, os instrumentos utilizados para a pesquisa qualitativa, a saber: a observação participante como principal elemento da pesquisa: o diário de campo; as conversas informais; as filmagens e fotografias; os documentos da instituição, dentre eles: a pasta individual da criança, a ficha individual da criança da educação infantil, o Projeto Político Pedagógico e as perguntas que foram feitas as crianças e seus pais e mães, que ajudaram a compreender melhor os processos de construção identitária vivenciados pelo grupo que contribuíram para este trabalho.

Reservamos para o segundo capítulo a apresentação dos participantes da pesquisa e o contexto no qual estão inseridos, apresentaremos, também, as crianças da EMEI Milton Santos e suas aproximações raciais. Decidimos falar das crianças mais detalhadamente a fim de problematizar as análises sobre o que elas já traziam dentro de seus saberes familiares sobre a compreensão delas de si pautadas esteticamente, sobretudo, no corpo e no cabelo, e que foram sendo trabalhadas paralelamente ao longo das relações estabelecidas na escola.

Destinamos o terceiro capítulo às interações e às Relações Étnico-Raciais para ampliarmos as discussões sobre as interações estabelecidas ou aquelas que acompanharmos no cotidiano das crianças e no campo das Relações Étnico-Raciais, bem como outros termos e conceitos, como as significações e (re)significações, a cultura de pares e as culturas infantis. Levamos em consideração nesse capítulo as experiências e o corpo na Educação Infantil, com o intuito de ampliar o diálogo nas experiências que as crianças estavam desenvolvendo pelo toque em torno das questões que envolviam a identidade racial.

No quarto capítulo, buscamos realizar a análise dos dados a partir dos fragmentos de cenas, das anotações no diário de campo, das observações e das conversas informais, pistas que nos ajudaram compreender a nossa questão central. Desta maneira, selecionamos algumas cenas e subdividimos as análises pelas interações que compõem nossos objetivos específicos, sendo elas as interações entre as crianças; as interações com os adultos e, portanto, geracionais. Por último, fizemos uma análise sobre as interações das crianças e os artefatos culturais, tais como bonecas, tecidos, dentre outros. Percebemos que, à medida em que as crianças ficavam mais velhas, elas se apropriavam de novos saberes, as experiências trazidas de casa por elas eram confrontadas àquelas desenvolvidas na EMEI. À medida em que os meses passavam, as experiências ocorriam e as crianças produziam, no convívio entre seus pares, com os adultos e com os artefatos o que, conseqüentemente, levariam a apropriação de novos saberes que seriam

importantes para a construção das identidades brancas e negras, principalmente.

Finalizamos com os desdobramentos deste estudo que se pautou em uma investigação no âmbito da Educação Infantil, com crianças de 3 e 4 anos, problematizando suas descobertas e apontamentos sobre a estética e corporeidade negra, destacando os cabelos como condutores relevantes para o desenvolvimento racial daquelas crianças. O presente trabalho também buscou contribuir com a erradicação de discriminações e preconceitos, além de agregar algumas reflexões ao debater sobre a educação antirracista necessários e urgentes em nossa sociedade.

1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não pega!
Não pega por quê?
Meu cabelo tá runho!
(LadyBug, diário de campo de 06 de junho de 2019).

A epígrafe é um fragmento do diário de campo que retrata a reação de uma menina negra ao ser tocada nos cabelos pela pesquisadora. Os indícios fornecidos pela criança somam-se a outros que, agregados às observações e às filmagens, serão analisados no quarto capítulo. É importante pontuar que, neste estudo, a observação das interações e as relações construídas na escola só foram possíveis através de uma pesquisa qualitativa que nos colocou diante de algumas cenas, ajudando, portanto, na composição desta pesquisa, cujo objetivo central permeia a identificação racial entre crianças de 3 e 4 anos em ambiente escolar.

Atualmente, o aumento de pesquisas com crianças no Brasil e no mundo deve-se, principalmente, às contribuições metodológicas de cunho etnográfico de pesquisadores dos campos da antropologia, da psicologia e da sociologia da infância, tais como William Corsaro (2011); Neves (2015); e Cohn (2013), dentre outros, que trazem importantes contribuições sobre a relevância de se considerar a participação da criança em pesquisas que as têm como sujeitos centrais, partindo da concepção de que as crianças são sujeitos ativos.

As investidas destes pesquisadores em campo suscitam importantes debates, como desenvolvimento de uma escuta atenta, que privilegie a fala das próprias crianças sobre si, sobre os outros, sobre o contexto em que vivem, observando-as em seus lugares, como atores, agentes e sujeitos de direitos, dando visibilidade aquilo que produzem e sobre as representações que trazem.

É nesta perspectiva que a pesquisa qualitativa possibilita revelar esses sujeitos pelo qual este estudo se propõe a analisar, sendo, portanto, uma metodologia amplamente utilizada em estudos no campo da educação, segundo os autores Biklen e Bogdan (1994, p. 14), “os dados

recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e assim, dentre as suas características mais relevantes, estão a compreensão dos sujeitos em suas subjetividades e interações, bem como as relações sociais que estabelecem entre seus pares e com os artefatos culturais.

Nessa abordagem metodológica, que tem como foco pesquisas em ambientes escolares, pois também “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BIKLEN, BOGDAN, 1994, p. 51), que oportunizará uma melhor escuta e atenderá, na busca de dados e respostas, aos nossos questionamentos. Nesse viés, Gatti (2007, p. 12) afirma que a escolha dos instrumentos em uma pesquisa representa um “cerco em torno do problema”, apresentando para nós uma perspectiva rigorosa de investigação.

A análise documental possibilitou promover o diálogo entre alguns documentos importantes de uma Instituição de educação infantil. Escolhemos o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois consideramos seu papel na edificação da própria escola. Outro documento usado foi a pasta individual das crianças, na qual encontramos uma ficha de matrícula com a declaração racial informada pela família. Nessa pasta, também, encontram-se as cópias dos registros de nascimento; cartão de vacina; comprovante de residência; atestados; declaração de escolha de turno; registros médicos para criança deficiente; além da ficha de anamnese, que nos interessou por apresentar um pouco mais da criança a partir da perspectiva familiar.

Entendemos que a pesquisa com criança exige imersão no contexto em que elas vivem como processo contínuo de aceitação e negociação (CORSARO, 2011). Assim, a pesquisa no ambiente de crianças pequenas necessita de sensibilidade aguçada na busca e levantamento dos dados, pois é num “pisar de olhos” que tudo acontece e isso exige que o pesquisador esteja atento às novas possibilidades e faça uma revisão contínua de suas questões.

Por se tratar de uma pesquisa empírica, a observação constituiu um importante elemento. Outra característica da metodologia adotada foi a observação, sendo que esta pesquisa encontrou amparo na observação participante, pois “ao observador não basta somente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversas categorias de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12).

Alves-Mazzotti (1999) aponta que ao escolher a observação participante “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (1999, p. 167).

Vianna (2007) salienta que o pesquisador ocupa o lugar de participante naquilo que

observa, visto que até mesmo suas próprias emoções farão parte de sua análise futura. Por isso, além da observação participante, escolhemos instrumentos flexíveis e capazes de auxiliar e ampliar as possibilidades de diálogo com o campo, tais como o caderno de campo, registros gravados em áudio, uso de filmagens com utilização de aparelhos de celular e máquina digital, a fotografia e conversas informais. Sendo assim, conjugamos observação e coleta de dados no campo com a análise de documentos da escola tais como as fichas individuais das crianças, o Projeto Político Pedagógico e as fichas de anamnese.

Utilizamos as filmagens, fotografias e a gravação de áudio, para tanto consideramos que o celular e a câmera digital foram relevantes. O caderno de campo ajudou no registro e na observação atenta daquilo que as crianças faziam, diziam, o modo como percebiam as coisas, e ainda seus silêncios, seus gestos, seus olhares, entre outras ações. Esse caderno foi um instrumento valioso para as anotações da rotina e dos imprevistos na sistematização das conversas informais que, junto ao aparelho de celular, contribuíram para anotações mais precisas e detalhadas.

Consideramos que as fotografias retomam cenas que auxiliaram na construção dos dados. Segundo Filho (2011), fotografar “ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória”. O registro fotográfico foi um recurso relevante, pois se tratando de uma pesquisa com crianças de 3 anos, ele contribuiu para uma análise mais próxima das crianças e de suas interações. As filmagens foram realizadas em sua maioria dentro da sala de aula, mas também temos registros no refeitório, sala de televisão, parquinho e outros.

Fizemos recortes dos vídeos, do tipo enquadramento fotográfico, a fim de que, neste estudo, tivéssimos condições de realizar uma análise mais minuciosa da forma como a representatividade do corpo e dos cabelos negros emergisse nos dados apresentados, entendendo que as ações realizadas pelas crianças nesses fragmentos cenográficos faziam parte do cotidiano escolar cuja agenda de atividades compreende a rotina de uma EMEI.

Ainda sobre as fotografias, Flick (2009) afirma que, além delas proporcionarem ao pesquisador a reavaliação dos registros, também permitem a utilização da câmera pela ótica do seu observador como fontes que representam uma verdade, como instrumentos de interpretação do próprio pesquisador sobre os participantes. Compreendemos as fotografias e as gravações assim como as filmagens apresentam limitações de qualidade ou riscos da influência que o olhar do pesquisador possa exercer sobre os resultados. Contudo, sobre a filmagem, Filho (2011) auxilia-nos, destacando que existem diversas pesquisas com crianças que recorrem a este instrumento para a coleta de dados, pois:

O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista (FILHO, 2011).

No entanto, é importante salientar que, além de ferramentas eficientes, a pesquisa com crianças deve considerar as relações de poder que já estão presentes em ambientes educacionais, a presença do pesquisador com suas câmeras e filmadoras também são uma maneira de imposição do interesse dos adultos. Sobre esse ponto, Delgado e Müller (2005, p. 355) alertam sobre a ética em pesquisas com crianças, devemos e “podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados”. Procuramos, durante nossa pesquisa, exercitar essa negociação com as crianças. No entanto, a receptividade da turma era demonstrada todos os dias quando elas participavam efetivamente das gravações.

Na medida em que iniciei o uso dos equipamentos: celular e máquina digital, em alguns momentos, solicitei às crianças que fizessem a filmagem, o que aconteceu, principalmente no parquinho, material que, posteriormente, foi apresentado para as crianças durante uma devolutiva, nesta oportunidade, apresentei para as crianças a professora Giovana e o auxiliar de sala, Fernando⁹ alguns fragmentos de cena, relatando o propósito da pesquisa e o que até o momento havia observado sobre a relação delas com os cabelos e a cor da pele. A prática de observar, registrar, filmar e/ou fotografar foram aperfeiçoadas a cada ida ao campo, procurei ficar atenta quando as crianças escolhiam seus pares do dia, como iniciavam uma brincadeira que indicava uma relação mais próxima, também quando estavam brincando com os brinquedos, principalmente, as bonecas e bonecos. Quando algo se destacava, procurava me retirar da sala e gravava um áudio sobre o fato. Utilizava o celular para registrar o diário de campo em muitas oportunidades, sobretudo, no começo das aulas, quando as crianças estavam chegando, na hora da chamada e da distribuição das atividades propostas pelas professoras.

Vimos a necessidade de anotar o nome das crianças presentes no dia e com quem estas escolhiam se sentar, visto que as escolhas que faziam eram elementos importantes na análise das cenas (mesmo que posteriormente elas mudassem de lugar). Procurava levar o celular ou a máquina digital nas áreas externas, durante as idas ao refeitório (lanche, jantar ou apresentações), parquinho, atividades de psicomotricidade ou brincadeiras, pois, já sabia que algumas situações aconteciam rapidamente, mesmo não sendo possível o registro por filmagens, fotografias ou áudio, eu deveria ficar atenta às crianças para não perder dados

⁹ Conforme exigências das normas éticas que orientam as pesquisas em Educação e para preservar a identidade dos participantes, escolhemos nomes fictícios para se referir aos participantes da pesquisa.

relevantes à pesquisa.

Posteriormente, separamos as filmagens e demais registros em categorias, no intuito de facilitar a escrita e análise dos dados. Segundo Bardin (1977, p. 117) “a categorização é uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Mesmo que a categoria Raça seja o nosso eixo central, é importante ressaltar que buscamos também desenvolver esta análise pensando as Relações Étnico-Raciais entrecruzadas a outros termos a saber: geracional, gênero e a classe.

Procuramos considerar outro fator importante: evitar incorrer na supervalorização das crianças, sem considerar, portanto, a formação familiar delas e o contexto escolar na qual elas estavam inseridas. Sendo assim, a partir das primeiras observações do campo, encontramos dados que compuseram a subdivisões das categorias, da seguinte maneira: relação e interação da criança com seus pares, neste caso, os dados foram desenvolvidos em torno das interações ocorridas entre os colegas da mesma turma, não havendo, portanto, envolvimento com outras crianças da escola e diferentes idades.

A relação dos adultos que ali estavam, como as professoras da turma e demais professoras, o auxiliar da sala, os pais ou responsáveis e a própria pesquisadora, geraram dados importantes. E, por fim, a relação e interação entre as crianças e os materiais ou artefatos, sendo estes, presentes na escola, trazidos pelas crianças, produzidos por elas ou pelas professoras.

Dessa forma, a combinação de variados instrumentos colaborou para a triangulação dos dados, que segundo Flick (2009) “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (2009, p. 32), contribuindo no sentido de manter a rigorosidade metodológica exigida para trabalhos de investigação. Assim, foi possível percorrer por caminhos significativos para a estruturação deste trabalho.

1.1 O Começo da Caminhada: Critérios e Escolhas Preliminares

Como já anunciamos, nosso campo de pesquisa é uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte, que chamaremos de EMEI Milton Santos. A escolha por uma escola municipal justifica-se pelo fato da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte ser um espaço público, que promove estudos em torno da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, um espaço de construção de políticas públicas.

Outra questão importante é a existência de um núcleo permanente de estudos sobre as relações étnico-raciais que faz parte da Gerência das Relações Étnico-Raciais, caracterizando-se,

primordialmente, pela oferta de subsídios para o trato com a temática em ambiente escolar e de formação para os professores da Educação Infantil e de toda a Rede Municipal de Ensino.

A partir desta escolha, procuramos estruturar a pesquisa em cinco fases, a saber:

TABELA 1 – FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

FASES	PERÍODO
Fase inicial- exploratória/escolha do campo a ser investigado; submissão do projeto no Comitê de Ética da UFMG;	Novembro/2018 a fevereiro de 2019
2º fase: Aproximação com o campo: conversa com a direção e apresentação do projeto às professoras, reunião de pais e responsáveis das crianças, apresentação do termo de autorização e consentimento, bem como da própria pesquisa. Aprovação da pesquisa pelo COEP.	Fevereiro e março de 2019
3º fase: construção dos dados empíricos, por meio dos registros das conversas informais com os sujeitos – as crianças, das filmagens e das fotografias.	30 de abril a agosto de 2019
4º fase: Já a quarta fase, foi destinada a categorização dos dados desenvolvidos no campo, sistematização, análise e, posterior, escrita da dissertação.	Agosto a novembro de 2019
5ª fase: Escrita final e defesa da dissertação	Janeiro a agosto de 2020 (prazo prorrogado até dezembro 2020)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na fase exploratória, buscamos, junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH, os dados estatísticos sobre a classificação racial declarados pelos pais ou responsáveis das crianças. Para a escolha da EMEI, solicitamos a SMED/BH os dados estatísticos que indicassem a quantidade de crianças pardas e pretas – negras, de acordo com a declaração emitida dos pais ou responsáveis, inscritas ou matriculadas nas instituições de Educação Infantil de acordo com a idade definida para a pesquisa.

Os dados foram selecionados de 188 Instituições da rede Municipal, entre escolas Sede e EMEI's, nesta primeira análise, buscamos destacar, no quadro geral, as declarações por faixa

etária, considerando as especificações por raça definida pela SMED/ BH.

Em seguida, destacamos a somatória do número de crianças que se identificaram como amarelas, brancas, indígenas, não declaradas ou que não responderam. Das 46.884 crianças citadas no levantamento, obtivemos um total de 30.380 crianças, classificadas pelos pais ou responsáveis como pardas e pretas, ou seja, quase o dobro das crianças que foram classificadas nas outras categorias raciais ou não declaradas.

Os dados levaram-nos a refletir sobre as Relações Étnico-Raciais que estão sendo construídas nas escolas da Rede Municipal que atendem as crianças da Educação Infantil. Estes resultados reforçam e apontam para um cenário educacional que o debate racial deve permanecer e ser alimentado constantemente.

A seguir, os dados detalhados das classificações raciais por faixa etária:

TABELA 2 – QUADRO PARCIAL DAS EMEIS- QUANTITATIVO DA CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Idade	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarou	Não Preecheu
0 a 1	1	299	-	573	86	4	
1 a 2	6	1143	1	1651	282	35	
2 a 3	9	2849	1	4032	577	54	
3 a 4	16	4014	2	6287	874	58	
4 a 5	20	4660	1	7708	1167	48	
5 a 6	15	3470	6	6217	926	48	1
Total	67	16 435	11	26 468	3902	247	1

Fonte: Sistema de Gestão Escolar SGE- Consulta realizada em 09/10/2018 (Total de alunos E.I por Ensino-Raça-Cor).

De posse dos dados estatísticos da Secretaria, buscamos a classificação racial nas regionais, procurando localizar as escolas da proximidade da residência da pesquisadora que apresentaram números consideráveis de crianças classificadas como pardas e pretas. Sendo assim, escolhemos três escolas: uma da Regional Norte, escola A, com 66 crianças pardas e 11 pretas e duas da regional Noroeste, a escola B, com 65 crianças pardas e 7 pretas; e a escola C, com 64 crianças pardas e 9 crianças pretas na faixa etária a ser pesquisada.

Os nomes das instituições foram encaminhados, posteriormente, para a Gerência de

Coordenação da Educação Infantil- GECEDI/SMED, para a indicação de uma delas a fim de dar início à pesquisa de campo, esse foi um critério importante para a escolha da escola, visto que consideramos a disposição da Escola em receber a pesquisa e o tempo de percurso para realização da mesma, por isso a escolha foi pela Escola Milton Santos.

Outro critério que influenciou nossa escolha foi o gênero, pois a turma utilizada para colher os dados era composta por 10 meninos e 10 meninas. Na reunião de pais/responsáveis, ao explicarmos e apresentarmos os objetivos da pesquisa, percebemos a aceitação.

Diante dessa acolhida, buscamos preservar a privacidade e a conduta ética nesta pesquisa, e, por se tratar de um pesquisa com crianças de 3 e 4 anos, optamos por nomes fictícios. Neste viés, os nomes das EMEI, das professoras e do auxiliar de turma foram escolhidos pela pesquisadora, já os das crianças elas escolheram, optando por nomes de personagens dos desenhos animados e/ou super-heróis, somente uma criança escolheu o apelido que a família a deu, e uma outra que tinha dificuldade de se expressar oralmente nós tivemos que nomear, chamando-na de Lobo, já que era assim que os colegas o tratavam durante as brincadeiras no pátio.

1.2 Conhecendo os Caminhos que Levam a EMEI Milton Santos

As Instituições de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte - EMEI's, como conhecemos hoje, surgiram no ano de 2003 com a finalidade de atendimento e de regulação da oferta de vagas demandadas para as crianças pequenas, em conformidade com a Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelece a obrigatoriedade de oferta aos municípios. Atualmente, a rede municipal possui 408 Instituições, sendo que 145 são EMEI's, 204 são creches conveniadas ou parceiras e 59 Escolas Municipais de Ensino Fundamental com turmas da Educação Infantil.

O processo de distribuição de vagas para as escolas obedece a critérios estabelecidos pelas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de 2013, assim, as crianças com deficiência ou medida de proteção têm a entrada garantida, 75% das demais vagas são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidades social, 20% às crianças do público em geral, 10% para as crianças residentes ou aquelas cujo o responsável trabalhe a pelo menos um raio de até um 1 km da EMEI.

A EMEI Milton Santos está localizada na região Nordeste da capital, ocupa um extenso terreno, sua vizinhança é composta pela Academia da Cidade, um Posto de Saúde, uma rádio

comunitária e um campo de futebol. A escola está situada na parte mais alta do bairro, possui dois acessos importantes, sendo que o principal situa-se num morro íngreme. Três linhas de ônibus servem a comunidade local e seu entorno, duas delas são vinculadas à Estação de ônibus e à estação do Metrô São Gabriel, e a terceira liga o bairro à área hospitalar, passando pela região central da capital, mais precisamente, pela estação central do Metrô e o Parque Municipal da cidade.

As linhas de ônibus exercem grande influência na vida daquelas crianças, pois é por meio delas que muitos têm acesso à escola, visto que quem não pode ir a pé ou no carro da família, acaba utilizando do transporte público que circula normalmente nos arredores da EMEI, porque esta está numa região bem localizada como ilustram as imagens abaixo.

FIGURA 1 – EMEI E ENTORNO - VISTA DE CIMA



Fonte: Imagem retirada do Google Maps, acesso em 24-04-2019.

FIGURA 2 - PORTÃO DE ENTRADA E PORTA CENTRAL



Fonte: Imagem retirada do acervo da pesquisa.

Durante alguns anos, a estrutura da atual EMEI atendia as demandas da creche comu-

nitária Pêrsio Pereira Pinto que surge assim como outras creches ao longo das décadas de 1980 e 1990. Tendo em vista a sua importância para o atendimento da demanda das famílias que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, inicialmente, a creche era mantida pelos moradores e instituições amigas e, posteriormente, firmou convênio com a rede municipal, como salienta Silva (2008):

Em Belo Horizonte, não apenas foram criadas creches comunitárias, como também se organizou um movimento popular de reivindicação ao Poder Público com o objetivo de obter subvenção para assegurar o seu funcionamento. Esse movimento, o Movimento de Luta Pró-creche (MLPC), congrega essas creches, que constituíram um universo marcado pela heterogeneidade, seja relativamente às condições materiais, seja em relação à maior ou menor participação da comunidade em sua gestão, dentre outros aspectos (SILVA, 2008, p. 23).

A guinada decisiva da creche conveniada deram-se já nos anos 2000 quando um grupo de mães e pais se reuniram com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para decidirem algumas demandas econômicas, pedagógicas e estruturais da instituição, o que resultou na cobertura ampla da mesma pela Prefeitura em agosto de 2006 e a sua municipalização total três anos após o surgimento das primeiras EMEIs.

Na época da pesquisa, a escola atendia aproximadamente 427 crianças, contava em seu quadro de funcionários com 45 professoras, a direção (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica), quatro auxiliares de coordenação, duas para cada turno e duas secretárias, além de 18 funcionários contratados por uma empresa que prestava serviços para o município, dentre os quais auxiliares de sala, porteiros, funcionárias que atendiam na cozinha e na limpeza.

A Escola apresentava uma arquitetura diferente da maioria das outras instituições municipais para o mesmo fim, por manter a estrutura antiga da casa que abrigava a creche e uma ampliação, segundo relatos da secretária, que também foi funcionária da creche. O objetivo da primeira construtora que assumiu a obra da EMEI era a demolição da casa e a construção da escola segundo os modelos das demais Escolas já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Contudo, devido as constantes mudanças de construtora, a casa foi mantida e reformada, hoje, corresponde ao bloco 01, e, ao lado, o bloco 02, que outrora era o terreno vizinho, mas, atualmente, é o anexo, pois foi adquirido para essa função. A EMEI está disposta horizontalmente no grande terreno, conforme o registro em diário de campo no dia 24/04/2019, numa conversa informal com a secretária da instituição, como mostram, a seguir, as imagens da parte interna da EMEI.

FIGURA 3 – ESPAÇO INTERNO - QUADRA, ÁREA ARBORIZADA, CORREDORES E SALAS DO ANEXO



Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/04/2019.

FIGURA 4 – ESPAÇO INTERNO: CORREDORES DO ANEXO, MESA PARA ATIVIDADES ARTÍSTICAS E BRINCADEIRAS, ARQUIBANCADA E MINI-TEATRO, QUADRA, ÁREA ARBORIZADA



Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/04/2019.

São espaços físicos grandes e arborizados, com quadra, espaço para mini-teatro com escadas, um grande corredor que faz a ligação das salas de aula do bloco 2 com o refeitório e o bloco 1, bem como a entrada e saída da escola, cujo telhado é composto de material leve, que cobre o corredor e une os dois blocos, dando a ideia de continuidade e de ligação entre os blocos, como está nas imagens a seguir:

FIGURA 5 – CORREDOR DE LIGAÇÃO ENTRE OS BLOCOS



Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/04/2019.

As salas do bloco 01 possuem uma estrutura física diferente do outro bloco, são pequenas, herança da antiga creche, onde são realizados os atendimentos às crianças do período integral, crianças com idade entre 1 a 2 anos e 2 a 3 anos, bem como uma turma de 3 ou 4 anos.

Nesse bloco, também estão instaladas a brinquedoteca, a biblioteca, a secretaria, a sala da direção e de coordenação, uma sala utilizada para guardar materiais pedagógicos, vestiário para os funcionários, a sala/copa para refeições das professoras e funcionários, dois banheiros para adultos e dois banheiros infantis, meninos e meninas, um salão para convivência das crianças, com televisão e guarda dos velotróis.

Nas imagens, podemos ver um corredor que dá acesso a todas as salas desse bloco, sendo a estrutura da creche que foi mantida e adaptada para a EMEI:

FIGURA 6 – SALA DE CONVIVÊNCIA E T.V, CORREDOR, SALA DOS PROFESSORES, BANHEIROS, VESTIÁRIO, SALAS DA COORDENAÇÃO E DA DIREÇÃO



Fonte: Acervo da pesquisadora, 24/04/2019.

Encontramos no bloco 02 as salas para as crianças a partir dos 3 anos, sendo 3 turmas de 3 ou 4 anos, 3 turmas de 4 ou 5 anos e 2 turmas de crianças de 5 anos assim distribuídos no

horário da tarde, bem como a cantina. A EMEI possui espaços amplos para atividades fora das salas de aula. A Instituição tem capacidade de ofertar atendimento para aproximadamente 427 crianças em 2 turnos, crianças, em sua maioria, provenientes da comunidade do Bairro Antônio Ribeiro de Abreu e de seu entorno.

1.3 Primeiro Encontro da Pesquisadora com as Professoras da EMEI

No dia 13 de fevereiro, fui à Instituição de Ensino e combinei com as professoras como seria feita a pesquisa. Chegando lá, pude observar o seguinte:

Ao entrar, fui recebida pelos porteiros que me encaminharam para dentro da instituição, na entrada, pude ver algumas crianças brincando no parquinho. No saguão, observei um canto, separado por divisórias baixas, cerca de 1 metro, algumas fantasias dispostas em cabides, brinquedos de cozinha, ao lado da biblioteca, uma pequena janela onde se via uma sala de aula. Por outra porta, chegamos a um salão onde ficam algumas cadeiras, armários, os velotróis pendurados em armações de ferro e uma televisão. (...) Ainda na entrada, percebi um rosto familiar de uma professora, em seguida, fui recebida pela vice-diretora, Carla, que, para minha surpresa, é uma antiga conhecida de outra instituição, senti-me acolhida (...) (Diário de campo, 13/02/2019).

Conforme havia acordado com a direção da instituição na semana anterior, estive presente nessa segunda visita para uma conversa informal, com a finalidade de resolver como se daria a interação com as professoras que atendiam as turmas das crianças de 3 e 4 anos (nascidas a partir de março de 2015), nossos encontros aconteceram durante os horários destinados ao planejamento¹⁰, desta forma, não foi preciso reorganizar os horários das professoras alterando suas rotinas diárias.

No dia combinado, fui encaminhada a sala das professoras para esperar a direção da escola e a coordenadora, que nesse dia aproveitavam a chegada das crianças e de seus respectivos familiares para a distribuição dos uniformes. Enquanto aguardava, respondi algumas perguntas das professoras que estavam presentes no primeiro horário destinado ao planejamento, das 13 às 14 horas, assim, a conversa informal foi acontecendo, esclareci que estava lá para realizar uma pesquisa de mestrado, que meu estudo se pautava nas Relações Étnico-Raciais entre ou com as crianças de 3 e 4 anos. À medida que falava sobre as temáticas que norteiam a pesquisa, as professoras foram narrando situações que envolviam a questão racial, principalmente, em relação aos cabelos.

As narrativas aconteceram durante os três horários. Após algumas conversas, a

¹⁰ O horário de planejamento corresponde a 1 hora diária, destinada ao atendimento de pais ou responsáveis, reuniões, formações em serviço, estudos, dentre outros fazeres pedagógicos.

professora Giovana, autodeclarada como parda e responsável por uma das turmas de 3 e 4 anos, relatou uma situação ocorrida no início do ano. Ela havia confeccionado marcadores de páginas para as agendas, feitos em material emborrachado, eram “carinhas” brancas, pretas e bege, que foram distribuídas para as crianças, conforme a definição de raça/cor dada por ela.

Segundo a professora, nem todas as crianças aceitaram a carinha de imediato. Houve rejeição por parte de um menino negro, que não aceitava a carinha preta. A situação só se resolveu após sua insistência. Giovana também destacou uma menina, identificada por ela como negra. Para ela, a criança se destacava, pois demonstrava ter seu pertencimento racial positivado por sua família, perceptível nos penteados e atitudes em situações que envolvia sua estética negra.

As conversas com as demais professoras aconteceram ao longo da tarde, conversas despretensiosas, contudo, serviram de termômetro para minha chegada e o desenvolvimento da pesquisa na escola. As conversas perpassaram o debate racial, a partir da apresentação da temática do projeto, as professoras apresentaram situações vivenciadas por elas ou por conhecidos, situados, especificamente, no campo estético, sobretudo, o cabelo crespo¹¹, afro, liso, alisado, tranças, “empoderamento”.

Após a escolha da turma que segundo alguns critérios, dentre eles a aceitação por parte das professoras responsáveis pela turma, inferimos que a classificação racial daquele grupo de profissionais era importante, sendo que as duas professoras e o auxiliar de sala disseram ser pardos. Segundo as informações referentes a declaração de cor e raça presente no Projeto Político Pedagógico (2015), 59% das professoras se autodeclaravam como pardas, 26% brancas e 11% como negras, aquelas que não se declararam somaram 4%.

Sobre a formação escolar, destacamos que, em 2015, do grupo de professoras que atuavam naquela escola, 48% eram graduadas e tinham pelo menos uma pós-graduação, e apenas 4% apresentavam o magistério ao nível médio. Ressaltamos que as exigências de formação para professores que atuam na Educação Infantil sofreram modificações após reivindicações das próprias docentes em prol de reconhecimento e unificação salarial, exigindo da Prefeitura de Belo Horizonte mudanças urgentes que alterassem a política de qualidade e atendimento da

¹¹ O termo cabelos crespos vem se estruturar como resposta à militância negra de mulheres e homens, passou a ter maior aceitabilidade no cenário brasileiro. O movimento recente de transição capilar, também desencadeou um processo de valorização do cabelo natural e ganhou as redes sociais. O termo crespo, segundo dicionário *online*, significa: “superfície áspera, lanoso e rugoso” e também “que apresenta textura ondulada, como que emondas e anéis, frisados”, é o que nos diz MATTOS (2015, p. 2015) “É comum dizer que o cabelo crespo é um cabelo ruim. Historicamente, o corpo negro carrega o estigma da cor. Entre o que é “bom” e o que é “ruim”, recaem sobre o corpo do negro todas as imposições do que é negativo. Ser negro no Brasil é ser condenado a um juízo de valor no qual a cor da pele e a textura do cabelo classificam o grau da discriminação.”

Educação Infantil, sendo assim, em 2018, a Lei Municipal nº11.132/2018 estabeleceu, além de outras mudanças, que:

Art. 41 A escolaridade mínima exigida para o ingresso no cargo de Professor para a Educação Infantil será o ensino superior completo, nos termos definidos pelo Ministério da Educação - MEC, ficando alterada a habilitação mínima constante do item 5 do Anexo II da Lei nº 7.235/96, nos seguintes termos: “HABILITAÇÃO MÍNIMA: ensino superior completo que habilite para o exercício do magistério na Educação Infantil, conforme especificação constante em Edital” (BELO HORIZONTE, 2018).

A legislação levou a uma corrida por aperfeiçoamento profissional docente, incluindo formações a partir de convênios firmados entre a SMED/BH e as instituições de formação superior, bem como de cursos de pós-graduação oferecidos no sistema a distância - EAD reconhecidos e aprovados pelo Ministério da Educação – MEC.

1.4 Narrativas das Professoras da Turma

As conversas com as professoras contribuíram para a compreensão das características do grupo de crianças que participou da pesquisa. Encontramos nas narrativas docentes, relatos que fizeram parte das conversas informais realizadas na sala das professoras ou durante as atividades livres das crianças, que se situavam no campo estético, sobretudo, conversas sobre o cabelo crespo, afro, liso, alisado e as tranças.

Selecionamos duas delas, sendo a primeira, a da professora Geovana, que nos trouxe contribuições relevantes para nosso debate, assim, destacaremos as suas observações em relação às duas crianças negras.

A primeira é o menino que, ao ser perguntado qual era a sua cor, respondeu que era preto e branco, no entanto, em outro episódio identificou-se como preto. A família também o classifica como preto, na pesquisa é chamado de *Homem de Ferro*.

As imagens revelam a “amizade” de Homem de Ferro com Mulher Maravilha, as crianças demonstraram ao longo da pesquisa maior interação e afetividade, como podemos ver nas fotos a seguir:

FIGURA 7 – HOMEM DE FERRO E MULHER MARAVILHA



Fonte: Acervo da pesquisadora, 29/08, 06/09 e 24/09, respectivamente.

A seguir, destacamos o relato da professora Giovana sobre suas percepções em relação às crianças. A conversa aconteceu na sala de aula, a professora faz sua narrativa enquanto as crianças brincavam, foi realizada no dia 31/10/2019:

Geovana: aí os dois se identificam muito, né? Tanto na alfabetização você pode ver que os dois estão escrevendo o nome! Tudo que um faz o outro quer fazer.

Pesquisadora: então se aproximam?

Geovana: é ... Eles se identificaram, a questão da pele, né? você percebe que é um grupo e ele segue, portanto, se você perguntar para o Homem de Ferro, que é seu amigo? Só a Mulher Maravilha, só a Mulher Maravilha. . . Ele não, ele fala que os outros não são amigos, só a Mulher Maravilha;

Criança se aproxima e diz: (inaudível) Geovana para criança : oi?

Criança responde : (inaudível).

Geovana: não, pode sentar. E aí, o que acontece, a Mulher Maravilha gosta demais do Homem de Ferro, a mãe ficou assim, admirada. Vem meu amor, tá tudo com você?

(Neste momento uma criança se aproxima, então, a professora interrompe a conversa para dar atenção a ela).

Pesquisadora: interessante, mas você sentia que ele tinha essa coisa? ele não se reconhece?

Geovana: ele não aceitava a cor dele não.

Pesquisadora: porque ela já (a professora interrompe e continua).

Geovana: Porque ele, quando eu fiz a carinha na agenda, eu até te mostrei aquela vez (uma menina se aproxima, e oferece “comidinha” para a professora e, em seguida, para a pesquisadora).

Pesquisadora: Sei, interessante!

pesquisadora respondendo para a criança que oferece a “comidinha”: Hum! que delícia!

Geovana: Ele falou assim: não, professora, troca pra mim! Que ele não queria a figurinha preta, o círculo preto, (inaudível) e tudo e aí eu conversei com ele, expliquei mostrei da Mulher Maravilha, mostrei da LadyBug aí ele aceitou, e agora eu percebo que ele é mais feliz, mas a mãe é loira né?

(Enquanto ela fala, o menino se aproxima arrastando com dificuldade a cadeira, pois estava com às duas mãos ocupadas com brinquedos, ele observa nossa conversa, fica olhando, passa por nós, quando encontra a cadeira da professora, ele junta a dele e distribui os brinquedos).

Geovana: Tudo bem , é cabelo pintado , é clarinha, mas a tia já é do mesmo tom de pele, e aí ele fala muito na tia, Ele é apaixonado com essa tia, meninas chega de brinquedo, já tem muito lá! então desce daí! Prontinho tá chegando já, meninas, chega! eu acho muito engraçado, mas a figurinha ainda está na agenda dele, ele não tirou não, aceitou é, agora quando ele faz o autorretrato, ele já faz com a cor dele né? Auto se

reconhecendo né?

A professora interrompe a conversa e vai colocar ordem na sala (Diário de Campo, 31/10/2019).

A professora já havia destacado no começo da pesquisa a situação ocorrida em relação ao marcador de página e a suposta rejeição do menino. Em outra conversa, comentou sobre sua observação a respeito da aproximação entre as duas crianças: Homem de Ferro e Mulher Maravilha, disse da empatia entre os dois, comentou que a mãe da menina havia perguntado sobre o menino, por ter notado que a filha falava muito sobre ele em casa.

Sobre os relatos, podemos tecer algumas problematizações no que tange as inferências que são apresentadas sobre rejeição e aceitação. As DCNEI's considera, nesse contexto escolar potencializadores de socializações, que

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nesse caso, em questão, acreditamos que é possível perceber que a afetividade aproximou as crianças pela igualdade, pela semelhança. O encontro que foi se construindo ao longo do ano deu ao menino maior segurança em relação à sua identidade racial, ajudando-o no processo de construção e (re)significações em torno do seu pertencimento. Nesse sentido, as crianças, ao desempenharem papéis nas brincadeiras como mãe e filho, (terceira imagem da figura 7), aproximavam-se de algumas características estéticas negras.

O segundo relato, dessa vez sobre a Mulher Maravilha e o processo de construção de uma identidade positiva de si mesma, foi destacado pelas professoras.

FIGURA 8 – PENTEADOS MULHER MARAVILHA/ ACERVO DA PESQUISADORA 05/06; 10/06 E 17/06, RESPECTIVAMENTE



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nas imagens, vemos alguns penteados da criança. A criança é a mais velha da turma, havia completado 4 anos em abril. Ela chama a atenção por ser uma menina grande e por seus penteados, é alvo de elogios por parte das professoras. As professoras da turma consideravam que isso se devia à família que buscava sempre ressaltar sua beleza por meio dos penteados. Para Gomes (2003), o corpo e o cabelo são partes constitutivas de nossa identidade e de nossa subjetividade, sinalizando pertencimento cultural e comunicando nossa maneira de ser e de existir. Com as crianças, isso não é diferente.

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas (GOMES 2003, p. 174).

As outras crianças interagiam muito com a menina, tocavam em seus cabelos, laços e tranças. Segundo a professora, a menina exercia uma influência positiva sobre o outro menino, que, ao contrário dela, não demonstrava gostar de sua cor.

Apontamos que não se trata de gostar ou não gostar de sua cor, a criança está em volta a um processo de construção racial, em uma sociedade, na qual o racismo opera fortemente, e que muitas vezes o sujeito não se reconhece negro. Nessa situação, uma criança, aos 3 e 4 anos, apresenta, em sua construção racial, os sinais dessa reflexão atravessada pelas relações que estão sendo estabelecidas também na escola. A professora, ao afirmar que a criança não aceita sua cor, colabora, consciente ou inconscientemente, para a perpetuação estrutural e a negação do racismo.

Recebemos da professora Eliane a fotografia abaixo, segundo a professora, é um registro do mês de fevereiro, do “Bailinho de Carnaval” acontecido na EMEI nesse ano letivo. A fotografia era da turma, vemos Mulher Maravilha com os cabelos pintados de roxo e arranjo de frutas, Show da Luna ao seu lado e logo abaixo, Moana, Vivi e uma outra criança.

FIGURA 9 - MULHER MARAVILHA



Fonte: Acervo da professora Eliane, 02/2019.

Como mencionamos anteriormente, as professoras haviam me chamado a atenção para uma situação ocorrida no carnaval, abaixo, destacamos o trecho da conversa informal, registrada em Diário de campo no dia 02/09/19:

Sons de crianças em ambiente escolar (pátio) ao longo do vídeo.

Eliane: Nossa, mais estava muito...(Inaudível). Já fez o bailinho já veio fantasiada. A mãe fantasiou tipo aquelas negas mesmo que tinha uns negócios na cabeça né? “Nó”, mais ela estava lindinha demais. Só que os “meninos” começaram a rir, sabe? Olha o cabelo dela como é que “tá”! Aí a Janaína falou que estava bonito, todo mundo falou que estava bonito. Aí todo mundo aceitou.

Pesquisadora: A primeira reação deles foi de rir?

Eliane: Foi de rir. Falava que estava feio. O cabelo todo solto... todo grandão né?

Eliane: Mais estava lindo. Muito bonito. Depois vou te mandar as fotos.

Pesquisadora: E ela, como sentiu?

Eliane: Nem “tchum”, eu achei o máximo! E ela dançou, rebolou, sambou. E na hora que os meninos vinham ela não importou, não ficou chateada. Ficou na dela. (Inaudível) Janaína falou estava linda, abraçou, Beijou. Essa hora todo mundo falava que estava linda também.

Pesquisadora: A postura positiva né? De valorização da menina. A família, que foi uma coisa fantástica, ela chegou... e essa turma, as professoras.

Eliane: E aí todo mundo falou que estava bonito, aí eu tirei foto. Levei pra Daniela, porque a minha menina também tem o cabelão assim ó, bem morena, bem pra negra mesmo. Aí falei, vou levar pra Daniela ver. Todo mundo achô bonito depois. Mais só que eles como é pequenininho.

Pesquisadora: Sim. Sim.

Eliane: Se você falasse nada ou que estava feio, todo mundo ia achar feio.

Pesquisadora: Exatamente. Exatamente.

Eliane: Nó, ela estava lindinha demais gente. Pesquisadora: Olha que fantástico!

Eliane: E ela é uma menina maravilhosa;

Os relatos da professora fazem surgir alguns questionamentos sobre o processo de construção da identidade que está sendo apresentada, são reflexões, tais como: que fatores influenciam positivamente na construção identitária das crianças pequenas? Como se dá este processo no seio da família? Embora a pesquisa não buscasse analisar a família e suas práticas,

algumas pistas foram sendo apresentadas pelas crianças ao longo deste estudo.

A seguir, a professora revela a situação vivenciada por ela e sua filha, em relação às questões estéticas:

(...)

Eliane: A minha teve um período que eu precisei tirar ela da sala. Pesquisadora: Muito pequena?

Eliane: Não, mas ela estava com 6 anos. Mais só que na sala dela, ela era a única negra. E parece assim, até que escolheu a dedo. Todas as meninas loiras de olhos azuis ou verde. Mais loirinhas mesmo. O cabelo de tão loiro. Esse ano que assim as outras meninas, algumas não, mais tinha umas que falava tipo assim... (inaudível). É uma coisa porque elas ficam assistindo muito na televisão. Vamos brincar de ricos versus pobres? Aí as meninas iam brincar de rico versus pobres. Aí: É você tem que ser a empregada, você é a única do cabelo ruim! Nossa, mais a Daniela chegou um ponto que ela não queria ir na escola mais (Transcrição do dia 02/09/19).

O relato pessoal destaca que a professora já tinha um olhar atento as Relações Étnico-Raciais, no qual o cabelo é o objeto principal. A conversa aconteceu durante a “hora do Parquinho”, pouco depois da chegada das crianças à escola. Sentamos e, enquanto observávamos as crianças, pedi para Eliane contar sobre o ocorrido durante o “bailinho de carnaval”. O relato chama a atenção e traz alguns apontamentos, vale ressaltar que as crianças ainda não haviam completado 4 anos de idade, contudo, estranharam a “fantasia” da colega, mesmo todos estando também fantasiados. A criatividade da “fantasia” ou ineditismo causou uma reação inicial de “risos” e desqualificação.

A observação do cotidiano das relações e interações estabelecidas entre as crianças e das crianças com os adultos pode indicar aspectos relevantes a serem trabalhados no projeto pedagógico da escola. Para Gomes (2003), é preciso desvelar práticas de preconceito e de discriminação para construir possibilidades de fortalecer o pertencimento e a identidade étnico-racial das crianças.

O estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como, também, poderá nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade étnico-racial de alunos, professores negros, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar (GOMES, 2003, p. 180).

Observamos a ação imediata da professora que interferiu rapidamente, não gerando, aparentemente, maior desconforto para a menina. Em contrapartida, a intervenção conduziu as crianças a uma reação positiva. Podemos interpretar que a criança apresenta uma imagem positiva de si mesma, o que nos leva a crer a partir dos depoimentos da professora, que a família tem exercido papel central nestas construções positivas elaboradas pela criança.

Para Lopes (2002), a escola contribui positiva ou negativamente na construção de nossas identidades sociais. Na escola, as crianças assimilam ou contestam os valores veiculados pela escola com base nos valores familiares.

Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais. É na escola, porém, que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família (LOPES, 2002, p. 59).

Ao passo que o incentivo da família é observado pelo cuidado representado pelos penteados variados que a criança exibiu durante o ano e pela postura positiva da menina que a colocava como alvo de elogios constantes por parte das professoras, bem como no lugar da experimentação por parte das outras crianças por meio do toque em seus cabelos.

É importante considerar, para nossa apreciação, do relato da professora, a sua aproximação com a temática racial. Seu relato pessoal destaca que a professora já tinha um olhar atento para o assunto. Ao descrever a situação vivenciada pela filha, ela também descreve o preconceito e o estereótipo em relação a mulher negra. Gomes (2003) nos faz pensar nos dois relatos, quando destaca que:

(...) existem outros espaços em que o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização. São eles: os contextos familiares em que se preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. Lamentavelmente, a escola não aparece entre esses espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo. Por que será? (GOMES, 2003, p.173).

Talvez, não consigamos responder a esta pergunta em um primeiro momento, contudo, compreendemos que existe um caminho longo a percorrer para que meninas e meninos negros deixem de ser constrangidos nas escolas por serem crianças negras e terem cabelos crespos.

1.5 Aspectos sobre o contexto familiar presente nos documentos da Instituição

A escola faz parte, como mencionado anteriormente, da região Nordeste de Belo Horizonte. A capital mineira tem uma população estimada para o ano de 2020 em torno de 2.521.564 Habitantes, segundo dados do IBGE¹². Segundo o Instituto, com dados de 2018, sobre

¹² Os dados estão disponíveis no endereço eletrônico do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. São referentes à pesquisas realizadas em Belo Horizonte e ao último Censo de 2010.

a condição socioeconômica, o salário médio mensal dos trabalhadores formais estava em torno de 3.6 salários mínimos.

Além disso, a proporção das pessoas ocupadas em relação ao total da população era de 57%, sendo que 27% da população dentre os domicílios com rendimentos mensais recebia até meio salário mínimo por pessoa. No censo de 2010, o IBGE apontava que a taxa de escolarização da população de Belo Horizonte estava em torno de 97,6%, entre as idades de 6 a 14 anos.

Além da regional Nordeste, onde a EMEI está situada, Belo Horizonte está dividida por mais 8 regionais: Barreiro e Venda Nova, Centro Sul, Leste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Norte. A região Nordeste é composta por 36 bairros que surgiram ao redor de fábricas e de antigas fazendas. Atualmente, a maioria das crianças frequentadoras da Instituição são moradoras do próprio bairro Ribeiro de Abreu e do entorno.

Para melhor conhecer as crianças e seu contexto familiar, procuramos analisar a partir dos documentos existentes na escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a pasta individual da criança (ficha de matrícula e a ficha de anamnese), onde foi possível localizar o número das pessoas que compõem o núcleo familiar, a condição socioeconômica, nível de escolaridade e atuação profissional dos pais e responsáveis pelas crianças.

Nessa direção, para conhecermos melhor as famílias moradoras e usuárias da EMEI que participam desta pesquisa, lançamos mão de alguns documentos presentes na pasta individual das Crianças, como as fichas de matrícula, as fichas de Inscrição para a Educação Infantil, dentre outras. Os documentos são referentes aos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Na parte externa da pasta individual das Crianças, a qual é preenchida no ato da matrícula pelos pais e/ou responsáveis, ficam alguns dados importantes da criança, como o nome completo e filiação, idade, data de nascimento, gênero e a raça/etnia, além da foto da criança. Nela, também, ficam as cópias dos documentos da criança e da família, como registro de nascimento, comprovante de residência, cartão de vacina, laudos e atestados médicos, a ficha individual da criança ou anamnese, após preenchida também fica nessa pasta.

Observamos que nos arquivos havia 3 pastas diferentes, todas apresentavam dados importantes: nome completo, filiação da criança e de seus pais/responsáveis, endereço, gênero, idade, bem como um campo presente em todas as pastas que reservam espaço para a declaração raça/cor, realizada pela família no ato da matrícula. As duas pastas não apresentam diferenças nesse campo específico, pois uma é cópia da outra, sendo que a ficha original está impressa em papel tipo cartolina, de cor verde, e a cópia em papel ofício branco, tipo A4. As opções para a família fazer a marcação racial estavam dispostas assim: amarela, branca, indígena, parda e NEGRA, enquanto que na terceira pasta em papel tipo cartolina verde, no campo raça/cor, as

opções estavam dispostas da seguinte maneira: amarela, branca, indígena, parda e PRETA.

Em outro documento que encontramos dentro da pasta, a ficha individual da criança, também chamada de ficha de anamnese, a pergunta sobre a classificação racial é uma questão aberta, ou seja, sem opções para serem marcadas, denominada “COR” para que o responsável ou a professora que está fazendo a entrevista escreva a classificação racial dada pela família.

Este documento é importante para que se conheça melhor as crianças e seu contexto familiar. É um documento que aproxima a família das professoras durante o primeiro ano das crianças na escola, servindo de orientador para as outras professoras durante todo o percurso da criança na EMEI. Seu preenchimento é feito a partir da convocação via bilhete pela professora. É recomendado pela escola que as entrevistas ocorram durante o horário destinado ao planejamento diário das professoras e/ou conforme organização da própria escola.

Quanto a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola, este é um instrumento que “reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos” (FARIA; KRAMER, 2012, p. 20). Para a construção e manutenção do documento, as legislações e a própria SMED/BH fazem a recomendação de que toda a comunidade escolar tenha participação nesse processo. A versão do PPP da escola possibilitou localizar a pesquisa dentro do contexto social daquele grupo de pessoas.

O documento obrigatório para as instituições escolares tem como principal objetivo nortear as práticas da escola, fazendo uma interlocução com os sujeitos que compõem a comunidade escolar: pais, professores, funcionários e os estudantes. O documento apresenta um panorama da estrutura física e pessoal da escola, caracterizando-a dentro das demais escolas da rede municipal. A anamnese, como é popularmente conhecida pelas professoras das EMEI's, trata-se de um questionário realizado em forma de entrevista por uma das professoras da turma, preferencialmente, no primeiro ano da criança na escola, mediante agendamento via bilhete, sendo disponibilizado o horário de planejamento das professoras. O documento é dividido em blocos.

No primeiro, constam as perguntas referentes a situação habitacional da criança e de seus familiares, no segundo bloco, constam as informações sobre a família, do tipo formação escolar, renda mensal e a religião de todos os moradores da casa. No último bloco, estão questões sobre a saúde, na qual constam-se questões do tipo o que a criança gosta de fazer quando está em casa, com quem brinca, sobre o horário que costuma dormir, dentre outros. O formulário encerra com uma questão aberta, e pede que a professora incentive a/o responsável pela criança a falar o máximo sobre a criança.

Assim, foi possível destacar dados importantes disponibilizados no quadro a seguir:

TABELA 3 - DADOS SOBRE AS FAMÍLIAS

CRIANÇA	IDADE/RAÇA-COR	FORMAÇÃO ESCOLAR	QUANTIDADE DE FILHOS	RENDA MENSAL
1. Show da Luna	Mãe: 28/ parda	Médio/enfermagem	2	Não trabalha
	Pai: 41/pardo	Zelador		R\$ 1.100,00
2. Homem Verde	Mãe: 34/parda	Médio/funcionária pública	1	R\$ 1.100,00
	Pai/branco	Não informado		Não informado
3. Rainha	Mãe: 31/parda	Médio / do lar	3	R\$ 850,00
	Pai/branco	Não informado		Não informado
4. Batman	Mãe: 23/preta	Médio/aux. Adm.	1	R\$ 1.300,00
	Pai/branco	Não informado		Não informado
5. Homem de Ferro	Mãe: 28/ não informado	Médio incompleto/ atendente	1	R\$600,00
	Pai/ não informado	Não informado		Não informado
6. Vivi	Mãe: 22/ não informado	Médio	1	Desempregada
	Pai /não informado	Não informado		Não informado
7. Hulk	Mãe: 30/ não informado	Médio	5	Desempregada
	Pai:30/ não informado	Médio / marceneiro		R\$ 1000,00
8. Homem Aranha	Mãe:29/branca	Médio/caixa	2	R\$ 1.290,00
	Pai: 27/branco	Fundamental incompleto		Autônomo
9. Lobo	Mae: 42/ parda	Médio	2	Desempregada
	Pai/pardo	Não informado		Não informado

10. Mulher Maravilha	Mãe: 27/parda	Fundamental incompleto	2	Desempregada
	Pai: 31/preto	médio/vigilante		salário mínimo
11. Moana	Mãe: 29/parda	Médio/ <i>sushiwoman</i>	2	Não declarado
	Pai: 25/indígena	med.in. /aux. pintura		Não declarado
12. Frozen	Mãe: 26/parda	Médio/atendente	1	Não declarado
	Pai: 31/pardo	Médio/ telemarketing		desempregado
13. Princesa	Mãe: 35/preta	superior	1	desempregada
	Pai/pardo	Não informado		Não informado
14. Ben 10	Mãe: 32/branca	Médio/monitora	1	Salário mínimo
	Pai: 27/branco	Fundamental incompleto		Não declarado
15. Minnie	Mãe: 25/ não informado	Médio /cabelereira	1	Não declarado
	Pai: 31/ não informado	Fundamental/faxineiro		R\$ 1.200,00
16. LadyBug	Mãe: 18/ parda	Fundamental. Incompleto	1	Desempregada
	Pai: 25/preto	não informado autônomo		Não informado

Fonte: Arquivos da EMEI / Tabela elaborada pela autora.

Ao analisarmos o quadro, destacamos que as idades das mães e pais variavam entre os 18 e 42 anos, sendo que as mulheres estavam na faixa etária de 18 a 42 anos e os homens de 25 a 41 anos, pelos dados percebemos que as famílias não eram numerosas, das 16 famílias que participaram da pesquisa, 9 crianças eram filhos únicos. Outro dado importante revelado pelos documentos era a presença de famílias monoparentais¹³, ou seja, quando um dos pais se responsabilizam pela criação dos filhos, neste caso, representada por sete mães, que não incluíram os nomes dos pais e/ou companheiros nos registros da escola.

Os registros também revelavam a renda mensal das famílias, em relação as mães, na época da matrícula das crianças, 7 delas encontravam-se desempregadas, sobre a formação

¹³ Souza (2008) esclarece que o termo: Família monoparental é um termo surgido na década de 80 na França, por meio de uma pesquisa realizada pelo L'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) e que foi popularizado por toda Europa.

escolar 12 mães declararam possuir o ensino médio completo, uma, o ensino médio incompleto, duas disseram ter o ensino fundamental incompleto e uma declarou ter o ensino superior. Quanto aos pais, sobre a renda familiar, pelo menos 1 pai estava desempregado, 4 não quiseram declarar renda, sendo destes, 2 eram trabalhadores autônomos.

Os dados acima vem de encontro às pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos, segundo dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua-PNAD¹⁴, realizada pelo IBGE referentes a 2019, em relação a renda per capita do brasileiro, houve uma pequena alteração se comparadas a 2018, o Instituto afirma que as pessoas com rendimento de todos os trabalhos eram de 43,4% da população em 2018, sendo que no ano seguinte foi para 44,1%. Outros dados que corroboram com os apresentados no quadro acima estão relacionados as afirmações do IBGE sobre as antigas desigualdades existentes no Brasil quanto ao quesito raça e gênero (PNAD, 2019). Em 2019, permanecem as grandes discrepâncias entre o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas brancas (R\$ 2.999), pardas (R\$ 1.719) e pretas (R\$ 1.673). Também perduram as diferenças de gênero: o rendimento de todos os trabalhos dos homens (R\$ 2.555) é 28,7% mais alto que o das mulheres (R\$ 1.985) (PNAD,2019).

Os nossos dados confirmam as afirmativas do Instituto, vimos que as mulheres apresentavam maior escolaridade, contudo, a maioria encontrava-se desempregada, em contrapartida, em alguns casos não foi possível fazer uma comparação em relação às desigualdades salariais neste grupo analisado por não haver declaração na ficha.

O Estado de Minas Gerais apresenta, conforme dados do PNAD (2019), uma proporção de 59,8% de pessoas de 14 anos ou mais ocupadas na semana de referência em trabalhos formais, ainda segundo estes dados, o valor da média salarial recebida por estes trabalhadores era de R\$ 1.358,00, ou seja, pouco mais de um salário mínimo que era de R\$ 998,00. Se olharmos os dados do último Censo na capital mineira em 2017, notaremos que existiam 57,5% de pessoas ocupadas, ao compararmos com o total da população, cuja média mensal salarial era de 3.6 salários mínimos, no entanto somente 27,7% das pessoas apresentavam rendimentos mensais de até meio salário mínimo segundos os dados daquele ano (PNAD, 2019).

Essa amostragem fornecida pelo documento da escola aponta para dados preocupantes com famílias cuja renda é de subsalários, também revelam trabalhadores informais ou autônomos que não têm renda fixa mensal. Ao analisarmos os dados referentes a escolaridade e compararmos, verificamos que eles comprovam os dados nacionais que apontam para uma dualidade perversa: maior escolaridade das mulheres não representa melhores salários. Salientamos que o campo presente na tabela sobre os dados da família são resultados

¹⁴ Os dados estatísticos referentes ao PNAD estão disponíveis no site da Agência IBGE Notícias, publicadas em 06/05/2020, no endereço eletrônico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos>.

da questão que enviamos às famílias (pai e mãe), na qual procuramos saber: como você identifica a sua cor/raça? Com as opções a serem marcadas: preta, branca, indígena, amarela, parda e outras. Foi possível incluir essas respostas aos dados familiares, contudo destacamos que embora as mães não tenham acrescentado alguns dados em relação aos pais das crianças nas fichas durante as matrículas, obtivemos por parte destas famílias 24 respostas sobre a classificação racial, que incluíam os pais. Nesse caso, das 24 pessoas respondentes, 7 estão classificadas como brancas, 15 como pretas ou pardas, 1 pessoa como indígena e 1 não respondeu.

Então, analisando os casais, encontramos 3 multirraciais, sendo mãe parda e pai branco, mãe preta e pai branco, mãe parda e pai indígena. Outros 3 casais declarados mães pardas e pais pretos e 1 mãe preta e um pai pardo, situando-se como negros. Na mesma classificação, a raça/cor, são 3 casais que se identificaram como pardos e 2 casais como brancos.

Um dado importante a ser ressaltado é que quando se tratava da classificação racial dos filhos no ato da matrícula, em alguns casos, houve dúvidas por parte dos pais/responsáveis quando estes tiveram que declará-las em questões que exigiam a definição cor/raça

Nesta perspectiva, procuramos verificar nos documentos disponíveis na escola como os pais/responsáveis classificavam seus filhos quanto ao pertencimento racial e se apresentavam alguma dificuldade para fazê-lo, para tanto além de analisarmos os documentos, conversamos com a funcionária da EMEI que recebe os pais para a realização das matrículas.

A secretária da escola havia relatado que alguns pais e/ou responsáveis demonstraram dúvidas ao preencher a ficha de matrícula, nesses casos, pediam ajuda à funcionária, que procurava esclarecer aos pais que cabia a família classificar os filhos, sendo, portanto, uma questão pessoal/familiar. Agindo conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, procuramos perceber qual era as classificações dadas pelos pais e/ou responsáveis das 4 turmas de crianças com 3 anos no início do ano letivo de 2019. Para melhor compreensão nomeamos as turmas em A, B, C e D. Embora a pesquisa tenha ocorrido, especificamente, em uma turma, consideramos importante recolher o dados das outras turmas de crianças com 3 anos para ter um quadro mais completo sobre o pertencimento racial das crianças.

Encontramos nas pastas individuais das crianças as seguintes classificações raciais: a turma A com 18 crianças, destas, 10 eram meninas, 1 preta, 8 pardas e 1 branca; e dos 8 meninos, 2 eram pretos, 4 pardos e 1 branco. Na turma B, eram 20 crianças, sendo 10 meninas, 6 pardas, 3 brancas, 1 negra; já os 10 meninos, 1 preto, 3 pardos, 6 brancos. A turma C de um total de 18 crianças, 9 eram meninas, destas são 6 pardas, 2 brancas e uma negra, dos meninos, 6 pardos, 3

brancos. Na turma D, havia 20 crianças, das quais, 8 eram meninas, sendo 3 pardas, 4 brancas e 1 negra, dos 12 meninos, todos foram classificados como pardos. No quadro, abaixo, sintetizamos esses dados:

TABELA 4 – COR/RAÇA A PARTIR DA FICHAS INDIVIDUAIS

Turma	Gênero	Pretos/as	Pardos/as	Branco/as
A	Meninas	1	8	1
	Meninos	2	4	1
B	Meninas	1	6	3
	Meninos	1	3	6
C	Meninas	1	6	3
	Meninos		6	3
D	Meninas	1	3	4
	Meninos		12	
Total		7	48	21

Fonte: Arquivos da EMEI/ Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados sobre a identificação racial das crianças, foi possível tecer comparações, tomando como base as informações fornecidas pelos pais/responsáveis, analisadas por meio das fichas, da anamnese e das narrativas das crianças sobre si mesmas. Sendo assim, observa-se que as dúvidas continuavam, o desencontro nas informações dos grupos era determinante, e corroboram com os apontamentos de Hall (2000) sobre identidade, quando este afirma que,

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2000, p. 38).

Nessa direção, GEBARA (2014) traz-nos alguns apontamentos ao pensar a família e as vivências identitárias, as relações existentes entre os discursos e as práticas, ora privilegiam a afirmação em ser negro, ora expressam uma rejeição em ser negro, ou uma maneria ambígua em ser negro, o que também percebemos na presente pesquisa. Gebara (2014) esclarece que

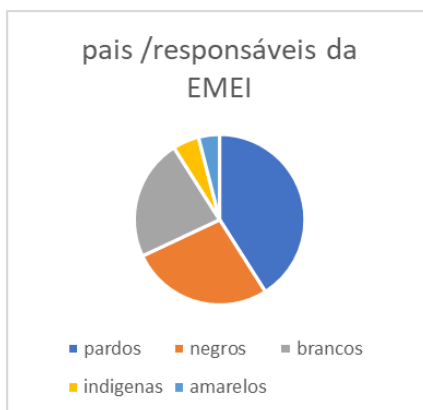
(...) a constituição identitária dessas famílias é algo mais complexo, que não pode ser visto apenas como uma negação da identidade. Os sujeitos com os quais convivi em campo, através dos seus discursos e comportamentos, expressam de diferentes maneiras, e em graus variados, que se sabem mestiços, ou seja, que se reconhecem na mistura entre brancos e negros. Nesse sentido, não se pode dizer que há uma negação de sua pertença negra, mas uma situação conflituosa ao lidar com ela nas relações miscigenadas (GEBARA, 2014, p. 326).

Compreendemos que identificar-se negro não é o mesmo que identificar-se branco ou indígena, no contexto miscigenado brasileiro, a constituição da identidade negra, perpassa, principalmente, pela construção identitária da família da criança pequena, talvez, a não aceitação da identidade negra poderá ser um processo complexo de reconhecimento e pertencimento. A diferença torna os sujeitos desiguais, ou seja, ser diferente do padrão hegemônico dominante significa não ter o mesmo tratamento. Laborne (2014) corrobora ao dizer que

Não é possível compreender a identidade negra em nosso país sem levar em consideração as formas como a raça – entendida no seu sentido sociológico – opera na vida das pessoas, nas hierarquias, nos lugares de poder e nas oportunidades de mobilidade social. E se se fala de uma realidade complexa, não há como exigir dos sujeitos que se auto classificam racialmente que tenham um discurso e uma elaboração linear, sem nuances e ambiguidades. Falar do lugar de classificação racial no contexto brasileiro não é só falar de si. É falar de processos densos e tensos da construção da diferença. Uma diferença étnico-racial que, como já foi mostrada anteriormente, foi transformada em desigualdade (LABORNE, 2014, p. 31).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico, encontramos outros dados sobre a classificação racial, desta vez, são levantamentos realizados em torno dos pais e responsáveis da comunidade atendida pela Instituição, dentre eles, a porcentagem raça/cor, segundo a pesquisa, 41% dos pais e/ou responsáveis se declararam pardos, 27% negros, 23% brancos, 5% indígenas e 4% amarelos. Conforme ilustrações do gráfico da figura 10:

FIGURA 10 – RAÇA/COR - PAIS OU RESPONSÁVEIS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir destes apontamentos e das afirmativas do IBGE, observamos que a maioria dos pais/responsáveis reforçam os dados sobre as desigualdades raciais e de gênero, apesar de considerarmos que todas as famílias pertencerem à mesma regional da cidade, onde o encontro entre raça/cor, gênero e classe são marcadores sociais e econômicos relevantes.

Diante disso, sinalizamos que estas diferenciações presentes no item de classificação racial das fichas disponibilizadas pela SMED/BH denotam as dificuldades no quesito da raça/cor ainda mesmo quando se segue o parâmetro adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Podemos dizer que não se trata apenas de um problema de indefinições sobre o uso das nomenclaturas de identificação racial em documentos das SMED/BH ou de reconhecimento das pessoas que os respondem. Ao aproximarmos das identificações adotadas pelo IBGE ou outros institutos que se dedicam a analisar dados sobre a população brasileira, observamos que os documentos apontam um processo histórico de ajustes em relação às questões que envolvem as identificações raciais como afirmam autores como MUNANGA (1999) e PETRUCCELLI (2013).

Segundo Munanga (1999, p. 18), “O que significaria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? As questões postas por Munanga dizem de um processo complexo da realidade brasileira ainda não resolvido, considera que processos como a mestiçagem estão além de uma simples identificação estética e biológica. Aqui, usaremos o termo mestiçagem, visto que estamos considerando a “miscigenação ente populações biologicamente diferentes” dando destaque principalmente ao “fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes deste fenômeno biológico” (Munanga, 1999, p. 21).

Autores (MUNANGA, 1999; TELLES, 2003) esclarecem que as dificuldades de identificação racial, perpassam por longos períodos de indefinições em decorrência do histórico de racismo estrutural no contexto social brasileiro, agravadas pelas teorias advindas do mito da democracia racial, que segundo Telles (2003, p. 50) teve como causa principal a argumentação pacífica e harmoniosa “(...) que o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africana” e por isso “(...) a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo”, sendo portanto, uma afirmativa baseada na obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freire.

Tendo em vista o cenário racial brasileiro, os censos passaram por modificações decorrentes dessas influências políticas e sociais e muitas vezes excludentes no sentido das classificações raciais, o próprio IBGE, em seu livro “Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica Volume 2: Características Étnico-Raciais da População Classificações e Identidades”, traz informações que norteiam as escolhas e as inserções de nomenclaturas de

classificação racial adotadas pelos Censos Demográficos nas últimas décadas segundo Petrucelli (2013):

No Censo Demográfico 1940, aceitavam-se como respostas à classificação racial os termos de branco, preto e amarelo; mas a instrução de preenchimento orientava que perante qualquer outra resposta fosse lançado um traço no espaço correspondente. Os Censos Demográficos 1950 e 1960 reincorporaram o grupo pardo à categorização de cor, como unidade de coleta e análise, sendo os primeiros que orientavam explicitamente, nas instruções de preenchimento, a respeitar a resposta da pessoa recenseada, constituindo a primeira referência explícita ao princípio de autodeclaração. Com exceção do Censo Demográfico 1970, quando a pergunta foi excluída do levantamento, às outras operações censitárias realizadas em 1980 e 1991, mantiveram esta forma de classificação. Foi nesse último ano que a categoria indígena voltou a ser reintroduzida na classificação, depois de 101 anos de ausência, passando a pergunta a ser chamada como de “cor ou raça”, desde que, supostamente, indígena seria uma raça e não uma cor, como as outras categorias. Em 2000, encontram-se, novamente, as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branca, preta, amarela, parda e indígena – as quais também constam no Censo Demográfico 2010. Este último, por sua vez, apresenta duas novidades em relação ao anterior: a pergunta de classificação aplicou-se à totalidade dos domicílios do País, e não apenas aos que compõem a amostra, como ocorrera nos levantamentos realizados em 1980, 1991 e 2000; e, pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada (PETRUCCELLI, 2013, p. 24).

Estes dados remontam o quadro de incertezas que comprometem a própria estrutura oficial de classificação racial da população brasileira. Entendemos que este jogo de indefinições, também nos órgãos municipais, não facilita e não contribui com as famílias no momento de registrarem declarações de cor/raça de seus filhos e filhas, que já é por si mesma conflituosa, segundo Gebara (2014):

É importante enfatizar a relação entre a autoclassificação racial do brasileiro e a complexa construção da identidade negra. Nem sempre a autoclassificação do indivíduo e a classificação externa que lhe é atribuída são coincidentes. No entanto, essa possível discrepância não se limita à cor da pele, mas também a processos subjetivos, históricos, políticos, culturais e de construção identitária e de classe (2014, p. 125).

As análises das fichas das crianças apresentavam não apenas dados estatísticos, mas indicavam também os sonhos das mães e pais, para o futuro de seus filhos e filhas, como eles os descreviam, do que mais gostavam, como eram o convívio em casa, suas interações com outras crianças além do contexto escolar. Tais dados também auxiliaram para a compreensão de outros elementos que ajudam na construção identitária das crianças, algumas destas compreensões veremos no capítulo a seguir.

2. QUEM SÃO AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra (GOMES, 2002, p. 42).

Entendemos que é importante conhecer as crianças um pouco mais, visto que buscamos compreender seus processos e significações a respeito da estética racial, em que damos destaques ao corpo e cabelo negro. Este capítulo tem como intuito apresentá-las aos leitores.

Nessa busca para melhor entender o contexto dos sujeitos desta pesquisa, além da observação e das conversas informais que tecemos ao longo de nossas interações, analisamos, como já mencionado, a Ficha de Anamnese, na qual os familiares registram informações sobre a criança. Nesse documento, está também uma questão aberta, solicitando ao responsável que escrevesse ou falasse sobre o (a) filho (a), bem como, sobre suas expectativas para seu futuro. Destacamos a seguir algumas das declarações:

É uma criança linda, uma pessoa de coração bom, sabe compartilhar. É bem alegre, amiga. O sorriso é apaixonante. Desejo que estude e viaje. (mãe de Rainha, 22/05/2019). A mãe está satisfeita com o desenvolvimento escolar e social de Vivi. Espera-se que ele se torne um adulto bem decidido na vida. (mãe de Vivi, registrado pela professora. 30/08/2018).

Espero o que toda mãe espera, que ela estude muito, tenha uma boa profissão; que ela seja uma pessoa boa, que ela saiba relacionar com outras pessoas. Ela é uma criança carinhosa, espoleta, dengosa (o pai faz todas as vontades), gosta de ficar com o pai. (mãe de Minnie, 01/09/2019).

Que estude e tenha boa profissão no futuro (mãe de Homem Verde, 27/03/2017).

Os desejos Maternos, visto que, todas as repondentes do questionário eram as mães, representadas nessas frases retomam as discussões promovidas pelos movimentos sociais e, principalmente, o Movimento Negro ao reivindicar estudos de qualidade para os negros, um currículo para todos, não mais embasado pelo eurocentrismo, bem como sinalizam expectativas de igualdade de direitos.

Quanto às crianças, elas eram ativas, o que apontava para possibilidades no desenvolvimento da pesquisa e exerciam relativa autonomia em seus processos diários estabelecidas com seus pares. Mantinham uma forma particular de relacionar-se com o corpo. E na tenra idade, já apresentavam, construíam novos significados por meio da experiência e das interações. É, nesse contexto, que as crianças vão construindo sua identidade.

Ao consultar autores que pesquisaram os campos das Relações Étnico-Raciais e a Educação Infantil, observamos que alguns deles, como (CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 1997 e 2007; TRINIDAD, 2011 E BENTO, 2012), já apontavam que as crianças com idades entre 3 aos

5 anos, já reconhecem as diferenças raciais.

De acordo com Bento (2012), as crianças dessa faixa etária já dão conta de perceber qual fenótipo é mais aceito e valorizado e os que não são conseguem interpretar e hierarquizar racialmente, sendo capazes de fazer distinção do que é bonito e feio, entre bonecas, personagens, figuras e pessoas, brancas e negras, e as crianças negras já expressam o desejo de mudar a sua cor da pele e textura dos cabelos.

A autora aponta que “uma questão importante que se coloca é como, em idade tão tenra, as crianças podem estar tão ligadas às dimensões de fenótipos bem como aos valores que informam essas dimensões” (2012, p. 101). Como crianças tão pequenas, tão novas, que chegaram a esse mundo a pouco tempo, percebem e valorizam mais ou menos seu fenótipo e o fenótico de seus colegas? Essa indagação, dentre outras, levou-nos a percorrer tais caminhos da pesquisa atentos às idades das crianças que participaram desta pesquisa.

A princípio, escolhemos o recorte etário das crianças de 3 anos, contudo, foi necessário atentar-se às divisões e subdivisões por idades existentes nas EMEI's, ou seja, a estruturação padrão que obedece aos 3 ciclos da infância, são elas, crianças de 0 a 8 anos, atendidas pela Rede Municipal de Belo Horizonte, conforme nos apresentam as Proposições Curriculares para a Educação Infantil 1- Fundamentos (BELO HORIZONTE, 2016):

1º Ciclo da Educação Infantil: crianças de 0 a 2 anos; 2º Ciclo de Educação Infantil: crianças de 3 a 5 anos;
3º Ciclo do Ensino Fundamental: crianças de 6 a 8 anos.

A partir daí os ciclos na Educação Infantil passam a obedecer a outros critérios para atendimento nas instituições. Ainda segundo esse documento (BELO HORIZONTE, 2016), serão considerados para estas subdivisões “os aspectos da dependência física das crianças em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase do apego e o desenvolvimento da função simbólica” (BELO HORIZONTE, 2016, p. 68).

Uma vez matriculadas nas escolas infantis, as crianças serão distribuídas por turmas que compreendam os recortes etários dentro de cada ciclo, portanto, as crianças de 0 a 1 ano, 1 a 2 e de 2 a 3 anos são crianças do primeiro ciclo, já as crianças da faixa etária que participaram desta pesquisa situam-se no segundo ciclo, que são as crianças cujos recortes etários são de 3 a 4 anos, e as crianças de 4 a 5 anos e de 5 anos a 6 anos.

Salientamos que a Educação Infantil tem seu currículo forjado sobre os eixos das interações e das brincadeiras, que procuram estabelecer relações que ultrapassem a estruturação das turmas, incentivando a socialização das crianças dentro do espaço escolar, independentemente de sua faixa etária, visto que cada mês de vida da criança traz consigo

desenvolvimentos importantes, contribuindo com as dimensões afetivas, psíquicas, emocionais, visuais, auditivas e cinestésicas que fazem parte do processo de aprendizado das crianças. No caso das crianças de 3 e 4 anos que participaram de nossa pesquisa, o processo de interação e de brincadeiras, previstos nos documentos curriculares, é intenso.

Por isso, neste trabalho, partimos dessa concepção curricular e estamos considerando as crianças como os participantes ativos na pesquisa e não “objetos” de nossa investigação. Entendemos, assim, que as crianças estão junto da pesquisadora, produzindo os dados e ampliando as possibilidades da metodologia. Procuramos, nessa perspectiva, equilibrar as relações, considerando os apontamentos de Anderson (2005), para captar as falas, os sinais, os movimentos e os gestos das crianças. Para resgatar as crianças “do silêncio e da exclusão”, sobretudo, as crianças negras, procuramos desenvolver o trabalho sempre atenta à disposição e ao consentimento dado por elas ao desenvolvimento da pesquisa.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. Essas “falas” podem envolver língua de sinais, quando as crianças não podem ouvir ou falar, e outros sons e linguagens corporais expressivas, tais como os das crianças autistas ou com graves dificuldades de aprendizagem (Alderson & Goodey, 1998). Logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo, em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas (ALDERSON, 2005, p. 423).

Como já anunciado anteriormente, os sujeitos principais desta pesquisa são crianças de 3 e 4 anos, sendo assim, é importante ressaltar que no início da pesquisa a maioria tinha 3 anos e quando a pesquisa terminou apenas 6 crianças não haviam completado 4 anos, sendo que os nascimentos variavam entre abril de 2015 a março de 2016, conforme destacamos no quadro abaixo:

TABELA 5 – IDADE DAS CRIANÇAS

Crianças	Datas de nascimento	Término da pesquisa 31/10/19 (com as crianças em sala)
<i>Show da Luna</i>	28/05/2015	4 anos e 5 meses
<i>Homem Verde</i>	15/04/2015	4 anos e 6 meses
<i>Rainha</i>	11/11/2015	3 anos e 11 meses
<i>Batman</i>	10/09/2015	4 anos e 1 mês

Homem de Ferro	21/05/2015	4 anos e 5 meses
Vivi	26/03/2016	3 anos e 7 meses
<i>Hulk</i>	22/08/2015	4 anos e 2 meses
Homem Aranha	16/10/2015	4 anos
Lobo	05/12/2015	3 anos e 10 meses
Mulher Maravilha	04/04/2015	4 anos e 6 meses
Moana	06/09/2015	4 anos e 1 mês
Frozen	14/03/2016	3 anos e 7 meses
Princesa	25/10/2015	4 anos
Ben 10	06/12/2015	3 anos e 10 meses
Minnie	16/12/2015	3 anos e 10 meses
LadyBug	03/01/2016	3 anos e 9 meses

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A mudança de idade, a diferença dos meses que separam as crianças, são aspectos que agregam dados importantes para a pesquisa, visto que os dados revelam que a relação das crianças com o cabelo e o corpo negro e com sua estética negra foi se ampliando com o passar dos meses. A transição etária, além dos aspectos físicos e biológicos do desenvolvimento, agrega novas concepções ao imaginário das crianças que se ampliaram no decorrer do ano, já que o foco da investigação se concentrou na percepção das crianças sobre estética, cabelo e corpo negros.

Entendemos assim, como Buss-Simão (2012, p. 184) e Ferreira (2009, p. 6), que o corpo é a base de toda experiência social e, nesse sentido, na medida que as crianças crescem, ampliam-se as percepções sobre o seu próprio corpo, e sobre o corpo do outro, as significações atribuídas a princípio tendem a ser melhor problematizada.

Além da idade, a receptividade da professora, o quantitativo de meninas e meninos, a proporção de crianças pretas, pardas e brancas foram outros critérios que ajudaram na escolha da turma. Gomes (2003, p. 174) destaca que o cabelo tem importante valor simbólico e identitário em diferentes povos e culturas.

O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas [...] é um dos elementos mais visíveis e destacados do rosto. Em todo e qualquer grupo étnico, ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p. 174).

Consideramos, então, que a “linguagem corporal”, tendo o cabelo como um de seus componentes, amplia-se com o passar dos meses, acontece em consonância com as interações na escola. Isso não seria diferente para este pequeno grupo de crianças, que diariamente se tocam, percebem-se e se transformam, assim possibilitam a compreensão das diferenças existentes em cada um. O gel, os laços e as tranças dos cabelos se tornaram elementos importantes na observação deste trabalho. Tendo em vista a questão etária, solicitamos às famílias, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do termo de autorização da imagem (após aprovação do COEP/UFMG), autorização para que as crianças participassem da pesquisa. Lembramos que já havíamos informado às famílias sobre a pesquisa em reunião de pais/responsáveis, ocorrida no início do ano. Após o retorno de poucas autorizações, iniciamos o contato via telefone e, pessoalmente, no horário da saída das crianças, com os responsáveis, no intuito de conseguir a aprovação. Obtivemos a adesão de 17 crianças e de suas respectivas famílias. No entanto, uma criança saiu da escola, abandonando a pesquisa.

Sobre os procedimentos para a realização da produção dos dados, ressaltamos que tanto as filmagens quanto as conversas informais aconteceram em diversos espaços da escola e variados momentos de interação na sala de aula, no refeitório, no parquinho, na quadra e sala de televisão. Notamos que socializações que envolviam apenas as crianças e seus pares aconteceram em momentos diversos, mas, especialmente, enquanto estavam mais “livres”, ou seja, em filas, durante as refeições ou até mesmo entre uma atividade e outra.

Procurei ser aceita pelas crianças e elas se demonstraram receptivas com a minha presença. Sendo assim, elas também utilizaram em determinados momentos o celular e a máquina digital, filmando os colegas, os espaços e a si próprias. Nossa proposta inicial era de realizar uma devolutiva para as crianças sobre o andamento da pesquisa. Em forma de agradecimento pela acolhida e contribuição, o que foi oportunizado pelas professoras, então, realizamos a apresentação das imagens realizadas por uma das crianças e as imagens realizadas pela pesquisadora, em formato de fotografias e vídeos. Aproveitamos a oportunidade para falarmos da proposta da pesquisa.

Para garantir a participação das crianças temos que superar o grande desafio de ouvi-las, como recurso metodológico: o exercício de escuta, que segundo Rocha (2008, p. 44) ainda encontra um obstáculo que é passar pela interpretação de um adulto. A ação de “escutar” e “ouvir” em nosso entendimento significa ampliar os sentidos, aguçá-los perpassando por todas as maneiras que uma criança tem em se comunicar, seja pelos gestos, pelo silêncio, pelas brincadeiras e formas de brincar, ou de formas que pela observação possibilitem gerar dados condizentes ao contexto das crianças.

Ressaltamos que a influência midiática na vida das crianças tende a afetar suas escolhas, visto que, mesmo enquanto brincavam, tais escolhas permeavam a interpretação de uma personagem, ou até mesmo na reprodução dos gestos de um super-herói. Acrescida à observação direta feita no cotidiano da turma pesquisada, consideramos para a caracterização das crianças, as respostas dadas pelas mães ao responderem a Ficha Individual da Criança da Educação Infantil ou Anamnese¹⁵. São as perguntas: qual brinquedo e brincadeiras preferidas pela criança? A criança vê televisão? O que ela mais gosta de assistir? Passeia? Onde?

Abaixo, destacamos o quadro para melhor compreensão, ressaltamos que das 16 crianças participantes, apenas 9 crianças apresentavam a Ficha de Anamnese em suas Pastas Individuais.

TABELA 6 - DADOS REFERENTES AS PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS

NOME	BRINQUEDO/ BRINCADEIRA PREFERIDA	VÊ TV O QUE MAIS GOSTA	PASSEIA	ONDE
Batmam	Espada e carrinho	Desenho animado	Sim	Parque, cinema
H. Aranha	Carrinho e motos	Às vezes	Sim	Casa da vovó
H. de Ferro	Batman	Tablet até acabar a bateria; Mickey; Patati Patatá	Sim	Parque
H. Verde	Carrinho	Desenhos	Sim	Parques
Hulk	Carrinhos	Desenho	-	-
Peppa	Peppa; bonecas	Desenhos e novelas	Sim	Parque; de carro
Rainha	Bonecas	Desenhos e novelas	Sim	Parque, shopping, cinema

¹⁵ Até o final da pesquisa de campo, das 16 crianças participantes da pesquisa, apenas 9 possuíam a ficha de anamnese preenchida até o momento da pesquisa de campo.

Show da luna	Todos	Galinha pintadinha	Sim	Parque, zoo, casa de parentes
Vivi	Carrinhos	Desenhos	Sim	Parque e teatro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante disto, foi possível perceber a importância que as crianças davam as tais representações. Observamos que as personagens, como *LadyBug*, Ben 10, Homem Aranha, Homem de Ferro, Moana, presentes nas telas de televisão e dos cinemas, também acompanhavam as crianças no cotidiano da escola, sejam em suas roupas, nas mochilas e brinquedos. Influenciando também, na escolha dos nomes fictícios. Como dissemos, anteriormente, inspirados, em sua maioria, pelos desenhos animados diversos e super-heróis. Para Momo e Costa (2010), a mídia e o consumo, típicos da cultura pós-moderna, atravessam as classes sociais e diluem fronteiras.

Encontramos puxando mochilas de rodinhas da Barbie, das Meninas Superpoderosas e do Homem-Aranha tanto crianças de uma escola particular renomada, frequentada por estudantes de elevado poder aquisitivo, quanto crianças de escolas da vila, mesmo que tais mochilas provavelmente sejam artigos com preços bem distintos. Ou seja, a fruição – uma das dimensões que caracteriza a cultura pós-moderna – é uma das condições que possibilita que as fronteiras sejam esmaecidas, borradas, ultrapassadas. Parece que cada vez mais a maior parte das pessoas, entre elas as crianças pobres das escolas, busca o prazer, o gozo, o deleite, a fruição, e essa busca não respeita “fronteiras” (MOMO; COSTA, 2010, p. 984).

As escolhas dos nomes pelas crianças também são reveladoras do contexto analisado por Momo e Costa (2010) e sinalizam a pouca presença das personagens negras e indígenas (com exceção da personagem Moana, que é indígena) nas produções midiáticas que chegam até as crianças. Vimos que desenhos como Milly e Molly e Doutora Brinquedos, o filme *Kirikou* ou até mesmo Pantera Negra, protagonistas negros, enfim, não têm grande repercussão nas vivências daquelas crianças ou sendo por elas citadas como uma representação positiva, embora nossa pesquisa não tenha este foco, ao solicitar que a criança escolha um super-herói, nossas análises se dão mediante um cenário, que é o da compreensão de que ainda temos um longo percurso apesar destas iniciativas.

Cabe ainda destacar que alguns super-heróis ainda vêm carregados de uma cultura estadunidense ou mais, no caso das crianças pesquisadas, o pouco acesso a canais de TV fechados, também configura-se um jeito de acessar ou não em cultura, desenho e filmes que ampliassem a interatividade por parte das crianças. Nós, neste trabalho, estamos buscando compreender mais do que como a criança se nomeia ou se identifica, estamos estudando as

significações e resignificações que estão sendo construídas nesse processo.

Abaixo, foram organizados dados referentes as formas como as crianças fornecem informações sobre o seu pertencimento racial, também constam os dados de declaração de cor/raça da criança informado pelos pais/responsáveis. Ainda, apresentamos a identificação de cor/raça dos pais, esclarecemos que foram lançados na tabela os dados da mãe e, posteriormente, do pai. Além disso, a tabela também informa os dados de cor/raça presentes na ficha de anamnese preenchida pela família. Destacamos que, em geral, tanto a ficha de anamnese quanto o dado existente na pasta da criança são preenchidos pela mãe.

TABELA 7 – CLASSIFICAÇÃO RACIAL: CRIANÇAS E PAIS/RESPONSÁVEIS

Pseudônimo da criança	Informações raça/cor fornecidas pela crianças	Pasta da criança raça/cor	Identificação do casal (mãe/ pai respectivamente)	Ficha individual anamnese
1. Show da Luna	Amarela depois branca	Branca	Parda+ pardo	Branca
2. Homem Verde	Branco	Pardo	Parda+branco	Pardo
3. Rainha	Morena	Parda	Parda+branco	Parda
4. Batman	Preto	Branco	Preta+branco	Branco
5. Homem de Ferro	Preto	Preto	Não respondeu	Preta
6. Vivi	Branco	Pardo	Não respondeu	Pardo
7. Criança	Saiu da escola			
8. Criança	Não autorizada a participação			
9. Hulk	Branco	Branco	Não respondeu	Branco
10. Homem Aranha	Não sei, depois disse branco	Branco	Branca+branco	Branco
11. Lobo	Não soube responder	Branco	Parda+parda	Branco

12. Mulher Maravilha	Preta	Parda	Parda +preto	Parda
12. Moana	Branca	Parda	Parda+indígena	Parda
13. Frozen	Branca	Parda	Parda+parda	Parda
14. Princesa	Morena	Parda	Preta+pardo	Parda
15. Criança	Não autorizada a participação			
16. Ben 10	Branco	Branco	Branca+branco	Branco
17. Minnie	Morena	Parda	Não respondeu	Parda
18. LadyBug	Preta	Negra	Parda+preto	Negra
19. Criança	Não autorizada a participação			

Fonte: Dados de documentos da EMEI, elaborado pela pesquisadora.

Diante do quadro, percebemos que a classificação racial dada pelos pais/reponsáveis em algumas respostas não eram as mesmas das crianças, sendo que, 7 crianças se identificaram como brancas (1 menina como amarela e depois como branca) se comparados a classificação dos pais/responsáveis que apontavam 6 crianças brancas.

Nas informações fornecidas pelas crianças, apareceram uma outra identificação, 3 meninas se identificam como morenas, 2 crianças informaram que são preta e branca, quando perguntadas onde é preto e onde é branco, Homem de Ferro respondeu que as pernas eram brancas, Mulher Maravilha não respondeu. É importante destacar que consideramos a resposta dada pelas crianças como pretas, o que se confirmou em outras oportunidades. Hulk se identificou como preto. No entanto, foi declarado pela família como branco.

Reforçamos que estamos analisando um processo que está em construção, sabemos que nele se insere variáveis importantes, já citadas, como a classificação dos pais/responsáveis, a interação com os outros, as leituras que serão feitas do mundo, bem como as produções entre as crianças e seus pares ao longo deste percurso. Esses fatores interferem direta e indiretamente na construção do pertencimento racial.

Sobre as crianças que não se identificaram, lembramos que Lobo é a criança que era acompanhada pelo auxiliar de sala, Fernando, essa criança tinha dificuldades na comunicação oral. Enquanto o Homem Aranha ao ser perguntado, não soube responder, Vivi respondeu a pergunta dizendo que Homem Aranha era branco da cor da blusa do uniforme (a blusa do uniforme fornecido pela Rede Municipal é branca e a bermuda é azul). As pistas que as crianças fornecem permitem inferir que o processo de construção racial se dá no bojo de um campo

complexo de relações construído e reconstruído constantemente.

Considerando que são crianças de 3 e 4 anos, vimos que suas informações se aproximam da classificação racial dada socialmente, mesmo que em alguns momentos elas titubeassem sobre a cor da pele, dizendo-se rosa, amarelo ou com duas cores, voltando imediatamente atrás em suas respostas. Contudo, sabemos que existe ainda hoje na sociedade uma tensão que se estabelece entre classificação de cor e identidade racial em várias situações. A heteroclassificação social muitas vezes se choca com a autoclassificação. Trata-se de um processo complexo e trazendo para os dados aqui coletados na presente pesquisa, mesmo que de maneira muito inicial, já notamos os indícios de que há uma tensão existente entre a forma como algumas famílias lidam com a classificação racial a despeito da forma como ela (criança) vê a si mesma nesse momento. Lembrando que as crianças são pequenas e que o processo ainda está em curso.

FIGURA 11 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS:



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A identidade é uma construção contínua que envolve uma tensão entre aquilo que nos foi apresentado por nosso grupo de origem, família e o que estamos descobrindo ao longo de nossa caminhada que irá tecer nossa subjetividade. Laborne (2014) destaca que a identidade é um fenômeno histórico e se dá no jogo das relações sociais, compreendendo, portanto, que estas relações construídas no Brasil estão sob um contexto também histórico de diferenças raciais não superadas.

3. ONDE OS CAMINHOS NOS LEVARAM: AS INTERAÇÕES E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As 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. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – com o penteado preferido da infância (GOMES, 2002, p. 43).

Neste capítulo, procuramos analisar as Relações Étnico-Raciais que estão presentes nas interações a partir de três eixos analíticos fundamentais, a saber: as interações entre as crianças; as interações geracionais - crianças e adultos; e as interações entre as crianças e os artefatos culturais.

Ao propor um estudo analítico das relações que as crianças pequenas 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 o construto identitário inicia-se em tenra idade e se amparam nas suas interações. Nesse sentido, a dimensão estética é compreendida por Gouvêa (2011, 57-60) como categoria pertencente ao universo infantil, uma vez que é num sistema relacional que a criança utiliza de diferentes linguagens para (re)significar o mundo, ou seja, o universo infantil é atravessado pelas interações de diferentes formas de comunicação seja por meio da linguagem falada, escrita, corporal, imagética.

A mesma autora ressalta a importância das interações das crianças com seus pares, com os adultos e artefatos que estão presentes na sociedade. Sob essa ideia, o processo de construção identitária também se constitui por meio das interações que as crianças estabelecem com o outro, com a cultura e com o mundo externo.

Numa direção análoga, estudiosos da sociologia da infância, como Gouvêa (2011), Sarmiento (2004), Corsaro (1997), defendem que as crianças constroem uma cultura própria da infância em interação com seus pares. De acordo com as reflexões, as relações que as crianças

estabelecem com seus pares produz cultura, uma vez que nessas interações as crianças trocam ideias, sentimentos, pensamentos, problematizam situações do cotidiano, criam brincadeiras que são endereçadas às gerações futuras.

A partir dessa perspectiva, entende-se a infância como uma fase da vida, uma categoria geracional, e a criança como um indivíduo competente que sairá dessa etapa da vida deixando uma cultura para o grupo de crianças que ocupará a infância, esse movimento é cíclico como a vida, a criança passando pela infância e deixando seu legado as gerações vindouras. Diante disso, destaco a importância de pensar na infância e em todas as crianças ao analisar suas relações Étnico-Raciais, pois, o debate sobre a temática racial não diz respeito, exclusivamente, à população negra, ou seja, não pertencem, exclusivamente, ao negro (GOMES, 2002, p. 51). O tema tem uma amplitude, refere-se a um projeto de sociedade para brancos e negros, contemplando assim as questões sociais, políticas, culturais, as diferentes categorias geracionais, entre outras dimensões da vida social.

Vale ainda dizer que as Relações Étnico-Raciais ocorrem nos diversos espaços que a criança está inserida, seja em sua comunidade, com seus familiares e, inclusive, na escola, isso inclui as representações sociais¹⁶sobre o corpo e o cabelo negro, que são repassados, também em ambiente escolar, assim, as pessoas vivenciam e acreditam que seus valores sociais e culturais serão representações significativas para as crianças.

As culturas produzidas pelas crianças são profundamente marcadas e atravessadas pela questão racial. As indagações sobre o cenário presente tanto no Brasil quanto em contexto mundial sobre o racismo demonstram um contexto de intolerâncias e resistências que impactam toda a sociedade. O que significa dizer que desde a tenra idade os sujeitos estão imersos neste emaranhado de significações impostas pelo racismo estrutural e estruturante.

Certamente que esta estrutura social perversa impacta negros e brancos, constrói um imaginário social desde a mais tenra idade sobre quem somos e o que podemos ou não ser! É nesse complexo sistema cultural que as interações acontecem, onde o racismo opera.

Nesse sentido, as Relações Étnico-Raciais sendo processo que se constroem numa via de mão dupla, torna-se um fenômeno que envolve também as crianças pequenas e será desenvolvida pelas culturas infantis, a partir das interações, agregando ao imaginário infantil novas possibilidades de se ver e estar no mundo, neste sentido, uma construção mais ampla que pertence ao campo das Relações Sociais, vivenciadas e compartilhadas no seio da família, da

¹⁶ O termo representação social, segundo Moscovici (1978) refere-se a um processo compartilhado de modo heterogêneo por diferentes grupos sociais. Para maiores esclarecimentos, ler: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

igreja, da televisão, das festas, da escola, ou seja, que oportunizam uma construção da identidade sobre o reconhecimento de si e do outro sobre si.

Esse processo mobiliza um complexo sistema cultural e simbólico em que, nas interações de todos os envolvidos, acontecem muitos relacionamentos a partir de vários campos conectados: criança-criança; criança-familiares-adultos; crianças-materiais-artefatos. Nesse movimento, as significações são construídas, feitas, refeitas, estruturadas, desestruturadas, formadas e transformadas (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERRIERA, 2000).

Para as autoras, a interação das crianças com seus parceiros, crianças ou adultos e com o ambiente é sempre ativa e ela torna-se construtora de significados, conhecimentos e sentimentos. O cenário da escola de Educação Infantil constitui-se em um verdadeiro palco de interações em que as crianças aprendem e se desenvolvem.

Verificamos, ainda, que a interação dos vários sujeitos envolvidos na situação e as relações entre os diferentes cenários podem apresentar significados diversos nos diferentes momentos do processo. Alguns desses significados são mais constantes e mostram-se mais característicos, mobilizando certas emoções e interações (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERRIERA, 2000, p. 137).

As autoras destacam ainda que agindo e interagindo, as crianças assumem papéis e contrapapéis na situação em que estão engajadas negociando, significando e (re)significando as experiências vivenciadas, mostrando que esses significados estão sempre incompletos e abertos a novas definições. Para as crianças e também para os adultos, esse é um processo conflitivo, contraditório e quase sempre fragmentado

Ainda hoje, os grandes referenciais para o estudo das crianças e do desenvolvimento infantil perpassam pela psicologia tradicional de Piaget (1974), Vygotsky (1987,1989) e Wallon (1981), que trazem contribuições significativas para os estudos que tematizam as interações, é por meio dessas pesquisas que compreendemos que é na infância que ocorrem as primeiras interações, sendo que a família exerce papel importante nesse processo de desenvolvimento e que se estenderá ao contexto da escola.As aproximações dos autores da psicologia, Wallon e Vygotsky, com a sociologia que tematizam as crianças, entrecruzam-se nas discussões que veem as interações como meio para as crianças se conhecerem como sujeitos pertencentes ao contexto maior da sociedade. E assim, como os teóricos da sociologia, eles veem a criança como um ser ativo e que interage e se transforma à medida que estabelece relações com o meio social onde está imersa.

Sabe-se que nem sempre foi assim, anteriormente, a concepção de criança e de infância eram outras, quando a criança era vista como mera reprodutora de cultura e a infância não

passava de uma preparação para uma vida adulta. No entanto, no final do século XX, novas referenciais surgiram no campo da sociologia, autores como (Corsaro, 2002, 2004; Sarmento, Pinto, 1997; Prout, 2005, Qvertroup, 1999), concebem novos olhares para uma infância como categoria social e cultural e a criança como protagonista e agente social.

É necessário compreendermos alguns conceitos propostos pela sociologia da infância que se entrecruzam no campo da Educação Infantil, como as culturas infantis, culturas de pares e as interações. A partir daí, os estudos sobre a infância vêm desmistificando a criança como mera receptora de saberes, sejam culturais ou sociais. Essa visibilidade ressalta o convívio entre as crianças e seus pares e outros grupos (seus artefatos culturais e entre os adultos), um importante marcador para suas construções sociais e individuais.

Os termos: grupos e pares, reforçam a importância das especificidades e subjetividades das crianças. Autores como Lane (1981) e Martins (2007) compreendem o termo grupo num contexto histórico que se estabelece em tempo e espaço determinados. E ainda segundo Martins (2007, p. 77), o grupo é “fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano e, ao mesmo tempo, que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade expressos nas contradições que emergem no grupo”.

Corsaro (2011) considera como pares os grupos de crianças que em seu cotidiano compartilham seu tempo, é por meio dessas construções que os encontros entre os pares se potencializam dando as crianças pequenas subsídios importantes para o seu desenvolvimento e para a formação de sua identidade.

Corsaro (2009) ainda, por meio de seus estudos longitudinais, investigou, em ambiente escolar, as culturas das crianças e suas relações, classificados por ele como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). A cultura de pares configura-se em uma Reprodução Interpretativa produzida pelas crianças. Enquanto, Sarmento (2002) traz reflexões sobre a cultura infantil, que, para ele, é a “capacidade das crianças construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (SARMENTO, 2002, p. 7), pois as culturas da infância constituem-se das interações de pares, complementa Sarmento (2002).

Entendemos assim que as interações sociais fazem parte do processo basilar de formação identitária de cada indivíduo, apresentam-se para as crianças como relevantes e constitutivas de sua forma de viver, de perceber e de agir no mundo, “interagindo e relacionando-se, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização” (FILHO, 2008, sp.). Consideramos as interações como fios

condutores que agem diretamente sobre os grupos e os pares, sobre os artefatos e sobre as relações entre as crianças e os adultos, em suma, a interação constitui-se “da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro”, (OLIVEIRA, 2011, p. 22) em uma complexa atitude de compartilhar, receber e doar, e como tal devem embasar todas as propostas e ações, pois as experiências que as crianças adquirem por meio dessas relações tornam-se uma parte a ser considerada no processo de desenvolvimento e aprendizagem, Kramer (1999) acrescenta que:

É, pois, na relação com o(s) outro (s), numa atividade prática comum, por intermédio da linguagem que o sujeito se constitui e se desenvolve. As interações humanas são sempre sociais – mantêm e recriam, a cada instante, a estrutura da sociedade. Elas se prestam tanto a fins positivos como fins negativos e podem ser fontes de informações verdadeiras e preconceituosas, de independências, dominação, alienação ou conscientização (KRAMER, 1999, p. 107).

A autora, ao destacar a interação como um fenômeno social que se entrecruza na formação da identidade dos sujeitos, torna necessário pensar a formação da identidade no contexto racial e compreendê-la sob as reflexões de Gomes (2005),

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 prática linguística, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referencias civilizatórias que marca a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

É nessa relação de aproximação que interação e identidade se fazem presentes, e assim a compreensão dos sujeitos como pertencentes a uma raça/etnia se ampliará e poderá concorrer para construções efetivas positivadas pelo seu próprio conhecimento sobre seu pertencimento. Nessa perspectiva, o corpo e o cabelo são marcadores sociais¹⁷, fomentam construções relevantes que acompanham os sujeitos até a vida adulta.

Ao pensar no lugar que o corpo e o cabelo ocupam como marcadores sociais em nossa sociedade, é importante salientar que eles são elementos valiosos no desenvolvimento identitário para todos os sujeitos, e, assim como os povos afrodescendentes, os demais povos carregam em seus corpos um pertencimento que é único e marcado por diferenças que nos qualifica como pertencentes a determinados grupos.

Munanga (2005, p. 4) acrescenta que assim como a raça, o gênero, a classe, dentre outros, representam na formação da identidade das pessoas um emaranhado de significações e representações que atuam na aproximação e na rejeição com o grupo de origem. Nesse processo

¹⁷ O termo, neste trabalho, está sendo usado no sentido atribuído por Gomes (2002), cabelo e corpo negro são marcas da população negra, como fenótipos que marcam a raça e não apenas no sentido social, como forma de expressão e símbolo de resistência.

que permeia o desenvolvimento da identidade, Silva (2000, p. 82) declara que “dizer o que somos significa também dizer o que não somos”, ou seja, ao passo que nos aproximamos da nossa identidade, definimos nossas “fronteiras” e potencializamos nossas heranças.

Ainda sobre a identidade, Laborne (2014, p. 31) acrescenta que “o processo de construção de identidades raciais é, portanto, relacional, sendo elaborado a partir das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e entre os sujeitos em contextos diversos”, observamos que, no contexto da escola, as relações estabelecidas desde a mais tenra idade também são carregadas de subjetividades.

Compreendemos com essa reflexão que a escola de Educação Infantil desempenha um papel significativo no percurso da construção racial dos sujeitos que ela atende, entendemos também que a escola não é a única responsável por essa tarefa, mas ela pode se tornar atuante e combatente sobre as práticas não positivas, as quais, muitas das vezes perpetua a hegemonia de uma estética única, de um corpo que não representa, talvez, a maioria das crianças inseridas nas instituições infantis.

Ainda sobre o tema, Hall (2002) acrescenta,

(...) de acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2002, p. 11).

A partir dessas reflexões sobre as articulações entre a identidade e as interações, cujo nosso foco é compreendê-las no contexto da Educação Infantil, visto que esta instituição é a primeira etapa da educação básica, ou seja, o primeiro ambiente de educação institucionalizada da criança. Cabe, então, a Educação Infantil garantir a formação integral da criança a partir da socialização, das interações e da ludicidade.

No que tange às escolas de Educação Infantil, é importante ressaltar que nas últimas décadas, essas instituições têm ganhado relevo nas agendas públicas, sobretudo, no final do século XX, em que a criança e infâncias são evidenciadas, ocupando espaço nos debates políticos e acadêmicos, conquistando direitos como sujeito social. Foi nesse clima de reconhecimento da criança e suas infâncias que a Educação Infantil tem avançado nas normativas do debate sobre a educação para a infância em uma sociedade multicultural e multirracial.

Dessa maneira, as instituições vêm ganhando suporte legal, destacando os já existentes que nortearam a práxis de educadores durante os últimos anos no Brasil, destacando, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) que vêm com toda força dizer de um ambiente que evidencie e norteie o brincar e as interações no ambiente da

escola. Destacamos que os avanços desses documentos normativos dialogam com as mudanças mundiais em torno do protagonismo das crianças.

Ao verificar as argumentações pautadas em alguns documentos oficiais¹⁸ que norteiam a Educação Infantil, percebemos que existe uma convergência de pensamentos quanto o lugar que as interações ocupam nas vivências e convivências das crianças, ao analisarmos os parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o conceito presente no texto que traz a visão vygotskyana da interação como

um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKY apud BRASIL, 2006, p. 14).

Outro documento importante para a Educação Infantil, as DCNEI's (2009), aponta a relevância das interações, destacando-as como um dos eixos estruturadores dos currículos escolares ao lado das brincadeiras. Observamos que, a partir desses textos legais, as interações comungam, no espaço infantil, como elemento fundamental para toda formação da criança e está diretamente ligado ao desenvolvimento da identidade, sendo relevante, nesse contexto social, e, portanto, no processo de formação, que o infante transforme o que vivenciou em conhecimento, o que ajudará na construção da sua identidade, incluindo a racial.

Esse documento, ao tratar das interações, situa-as como um elemento indispensável aos PPP's e permeia o campo da diversidade, segundo o documento, a escola deve proporcionar espaços, tempos, materiais e artefatos que favoreçam “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (BRASIL, 2009, p. 21) São pressupostos que atendem, portanto, as Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que acrescentaram à Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, e, portanto, aos currículos nacionais, as temáticas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas.

Nessa perspectiva, percebemos a importância dada às interações e às experiências no ambiente da escola e, principalmente, na Educação Infantil, na construção de olhares atentos as

¹⁸ Leis: Constituição Federal em 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, em 1996; CNE – CEB nº 01/99 e CNE nº 05/2009, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil, complementarizando-se, passaram a reconhecer o direito das crianças ao atendimento em instituições públicas, educativas, fora do lar e a definir como deve se constituir este atendimento, inclusive, a LDB 9394/03 que, ao incluir os artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03[1], propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história, cultura afro-brasileira e africana para todas as etapas da educação básica. DCNEI's (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010). Proposições curriculares para educação infantil de Belo Horizonte(2009), dentre outras.

peculiaridades destacadas pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010)

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (BRASIL, 2010, p. 29).

O conceito de interação é evidenciado também nas DCNEI's que coloca a criança como protagonista do seu desenvolvimento, considerando as interações e as brincadeiras como o eixo estrutural dos currículos, bem como a ampliação dada pela BNCC (2017), a qual estrutura o currículo por campos, considerando a experiência, segundo o documento:

(...) as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (2017, s.p).

Esse documento promove mudanças profundas na estruturação da Educação Infantil, pois destaca nos currículos das instituições infantis os direitos das crianças e os 5 campos de experiências: o eu, o outro e o nós; o corpo, gestos e movimentos; os traços, sons, cores e formas; os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e a escuta, fala, pensamento e imaginação.

Entendemos que a criança interpreta as ações do adulto e da cultura, e à elas atribui novos significados, levando-se em consideração o que a criança vivencia em seu grupo familiar, sabendo que a criança está imersa em uma cultura que também opera fortemente, que compõem sua subjetividade e as marcas e traços que aparecem ou não ao longo de sua constituição identitária, as quais serão mantidas e renegociadas nesse processo externo e internos de interações.

Muller (2006, p. 557) aponta que “as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos”, são considerações que ajudam na compreensão dessa construção entre as crianças, mesmo na mais tenra idade, principalmente, em relação ao contexto racial. Consideramos que as (re)significações construídas em ambiente escolar acontecem a partir das interações que ali são estabelecidas, e assim, o que cada uma carrega de sua própria cultura, contribui para esta construção, segundo as autoras, Amorim, Rossetti-Ferreira, Vitoria (2000):

cada pessoa negocia os significados que atribui a si mesma, ao outro e à situação como um todo e constrói a sua individualidade, constituindo-se como sujeito, no decorrer de toda a sua vida. E, ao mesmo tempo em que se transforma, transforma também o meio em que está inserida (AMORIM, ROSSETTI-FERREIRA, VITORIA, 2000, p. 120).

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”. Conversando com as crianças e suas infâncias entendemos nosso mundo. Olhando e analisando nosso mundo entendemos as crianças e suas infâncias.

Oliveira (1995) e Amorim, Rossetti-Ferreira, e Vitoria (2000, p. 120) ressaltam que as interações sociais, nas quais, ações são compartilhadas, operam na construção do desenvolvimento das crianças, de modo que elas “negam e/ou recriam os significados que lhes são atribuídos, os quais são, então, integrados criativamente às suas ações, transformando-as, e às funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos e abrindo novas possibilidades de desenvolvimento”.

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 desta pesquisa.

Sabemos que as crianças estão em outros espaços além da escola, logo as formas que elas se veem e veem os outros não acontecem apenas na EMEI, mas ressaltamos que as cenas nos deram pistas para entendermos a realidade que tivemos contato.

Cenas que aconteciam numa “piscadela”, em breves recortes, conseguiram trazer dados relevantes sobre o pertencimento racial em desenvolvimento, cenas potencializadas por cada gesto, que, mesmo sem palavras, trouxeram indicadores, os quais, ao mesmo tempo que ajudaram responder os questionamentos, motivaram esta pesquisa e suscitaram novas questões. Cenas das interações das crianças entre si, com os adultos e com os materiais e artefatos presentes no cotidiano da EMEI.

É no bojo deste campo conceitual, dos debates elencados até o momento deste estudo, que os dados da pesquisa de campo foram construídos e organizados em formato de fragmentos de cenas que procuram dar visibilidade para as vivências nas crianças na EMEI Milton Santos, procurando responder as questões problema, sendo, portanto, necessário estabelecer como

categorias de análise, as interações sociais, entre as crianças e seus pares, as crianças e os adultos e as crianças e os artefatos. Nessas interações, as crianças vivem experiências de corpo inteiro, experiências sensoriais, emocionais, cognitivas, afetivas etc.

Pensando nas interações que permeiam as relações entre as crianças, consideramos o campo analítico que diz da corporeidade humana a partir de Le Breton (2007, p. 7) quando afirma que o corpo é um “fenômeno cultural e social, motivo simbólico e objeto das representações imaginárias”. Dessa maneira, ao pensar crianças pequenas, pensamos que a corporeidade está em um lugar de possibilidades para novas e antigas experiências a partir de abordagens sobre o próprio corpo e o corpo do outro, suscitando possíveis questionamentos envolvendo as diferenças e as semelhanças.

Nesse viés, selecionamos as primeiras imagens no intuito de pensar a formação da identidade das crianças pequenas como um fenômeno não natural, mas social, cultural e histórico, e nesse contexto, o cabelo e o corpo negro se tornam importantes no sentido de experiência para a cultura infantil, por serem marcadores de identidade.

Buss-Simão (2012, p. 133), ao estudar sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, afirma que “nesses espaços e tempos da Educação Infantil, as relações entre as experiências adultas e as experiências das crianças são assimétricas e não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças vivem experiências temporais diversas.”, ou seja, as experiências que são das crianças estão diretamente associadas as interações vivenciadas na cultura de pares, fazendo parte de uma construção, em sentido mais amplo de socialização, que envolve a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Uma experiência que não diz respeito apenas a conhecer as coisas. Segundo Bondía (2002, p. 24) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” Nessa perspectiva, a experiência no âmbito da Educação Infantil fomentará ao desenvolvimento das crianças novas marcas significativas.

Outra vertente a ser considerada sobre o conceito de experiência vem das obras de Walter Benjamin (1997) em *Experiência e Pobreza*. Para esse autor, a experiência é transmissão de histórias, que oferecem aos mais novos narrativas, como uma ação geracional, transmitida de “pai para filho”, as experiências passadas eram comunicadas às novas gerações não de forma benevolente ou ameaçadora, mas possibilidade de elo entre passado, presente e futuro. Segundo Benjamin,

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”, ou “um dia compreenderá. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens (BENJAMIN,1997, p. 114).

Estamos falando de uma experiência transmitida pela oralidade que se perde cada vez mais na contemporaneidade, mas que a prática educacional e escolar pode manter viva. Por isso, compreendemos que as interações proporcionadas em ambiente escolar podem favorecer que a criança, não apenas receba e compartilhe as experiências que trazem de casa, aquela transmitida pelas gerações mais velhas, mas que produza suas próprias, na interação com seus pares, para que também possa compará-las e transformá-las ao longo do seu percurso.

Para nós, a experiência vivenciada pelas crianças no que tange às questões raciais perpassam por construções históricas e complexas que as antecedem, em que o corpo e o cabelo ocupam lugar de destaque, configuram-se distintamente para as crianças negras e brancas, situando-as dentro do seu próprio grupo racial, ou, proporcionando questionamentos sobre as diferenças.

Nesse contexto, entendemos que o toque, por exemplo, pode até mesmo levar as crianças a reproduzirem gestos vivenciados em suas próprias famílias, por exemplo, o modo como se deve pentear os cabelos ou até mesmo trançá-los. Nesse sentido, entendemos que o toque é tão importante quanto o ouvir/escutar, o sentir, o ver e o falar, em consonância com os eixos estruturadores preconizados pelas DCNEI's no que tange ao campo das experiências, que estas garantam, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL,2009, p. 16)

A partir desses apontamentos, teceremos, no próximo capítulo, reflexões sobre as interações que consideramos necessárias para a compreensão dos dados que foram construídos por meio da pesquisa de campo. Neste capítulo, serão analisados fragmentos das cenas do cotidiano a partir de imagens selecionadas do diário de campo e das conversas informais.

4. CENAS, OBSERVAÇÕES E ANOTAÇÕES DO DIÁRIO : ANALISANDO OS DADOS DAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

A relação do homem com o corpo é pautada por um imperioso processo de alteração. Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte da dinâmica cultural e dos diferentes rituais de toda e qualquer sociedade. À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica (GOMES, 2002, p. 42).

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da investigação que analisamos a partir dos eixos propostos, anteriormente anunciados, que envolvem as interações das crianças com seus pares, com os adultos e finalmente com os artefatos culturais. As análises estão dispostas pelos ítems e subítems, que trazem três fragmentos de cenas, que dialogam com trechos do diário de campo, conversas informais e observações na interface com os teóricos que corroboram para esta discussão.

4.1 Interações entre as crianças

Neste primeiro eixo analítico, tanto as interações vivenciadas pelas crianças e seus pares quanto as reflexões são apresentadas a partir de três fragmentos de cenas, escolhidas no contexto das Relações Étnico-Raciais. As fotografias, as transcrições e os trechos do diário de campo agregaram dados significativos à observação, trazendo elementos que nos ajudaram refletir a partir das interações e das experiências¹⁹ que permeavam o corpo e o cabelo negro.

Procuramos observar como ocorriam as escolhas das crianças em relação aos seus pares, observamos que, todos os dias a cena se repetia²⁰, as crianças chegavam, eram recepcionadas pela professora, em seguida, guardavam as mochilas na estante, retiravam dela o copo para beber água e a agenda, logo após, as crianças escolhiam um lugar.

Na sala, existiam cinco mesas com quatro cadeiras cada, às vezes, elas estavam todas juntas, outros dias estavam em pares ou trios. Percebemos como era importante para as crianças escolher a companhia para se assentar, ali já estava acordado quem seria o amigo do dia, as crianças se organizavam sem a interferência, a princípio, das professoras, tal organização, poucas vezes, mantinha-se até o final, as crianças acabavam tendo autonomia nas escolhas.

A seguir, apresentaremos algumas pistas que foram mapeadas dos fragmentos de cenas do cotidiano das crianças na EMEI Milton Santos. Destacamos três episódios em que a cultura de pares e a construção da cultura infantil estão associadas às experiências vivenciadas pelas crianças nesse contexto social.

¹⁹ Bondia (2002, p.25) “a palavra experiência vem do latim *experientia*, provar (experimental). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. O autor, em seu estudo “Notas sobre a Experiência e o Saber da experiência”, destaca todas as nuances da palavra experiência.

²⁰ segundo Almeida, sobre os ritos (2017, p.47), “Esses significados múltiplos e simbólicos estão presentes no espaço cujo significativo está para os sujeitos que interagem dentro de uma determinada realidade, de um determinado espaço físico, como, por exemplo, o espaço escolar. O rito é a ação que dá sentido à interação, estabelecendo diálogo entre os espaços e as experiências humanas”. Já as rotinas são reguladores e normatizadores que auxiliam no desenvolvimento. Ambos, rituais e rotina, atuam mediadores na construções das normas e dos hábitos.

4.1.1 Primeira cena: Tocar nos cabelos e perceber as texturas, sentir as diferenças

Cabelo crespo

Cabelo liso

Dente de leite

Dente de siso

(Diversidade-Tatiana Belinky, 1999 p. 26).

Nosso objetivo central, aqui, é compreender como as crianças constroem significação sobre o cabelo e o corpo negro ou (re)significam saberes, já construídos, por meio das interações. Para tanto, traremos, através de imagens fotográficas, cenas que ajudaram na composição dos argumentos analíticos. Sendo assim, iniciaremos com a exposição de um episódio ocorrido em sala de aula durante atividade de massinha proposta pela professora Geovana, nela, as crianças dispunham dos seguintes materiais: a massa de modelar e um pedaço de madeira, ferramentas dispostas para que as crianças desenvolvam, principalmente, a coordenação motora, ampliando seu domínio sobre materiais diversos e construindo novas possibilidades criativas e lúdicas. A seguir, destacamos as cenas e um trecho do diário de campo:

FIGURA 12 – FROZEN E LADYBUG



Fonte: Acervo da pesquisadora, 09/05/2019.

Trecho do diário de campo (09/05/2019):

Neste dia, estavam presentes 18 crianças. A professora juntou as mesas em pares, assim, poderiam se assentar até 10 crianças. Após o lanche, a professora distribuiu as massinhas de modelar, em seguida, entregou a cada criança um pedaço de madeira, que as crianças usavam para abrir e expandir as massinhas, em uma mesa, estavam quatro crianças, aproveitei e me sentei com elas. E como todos os dias liguei o celular, me sentei em frente as meninas, elas estavam muito próximas, fiquei observando como elas se interagiam. Frozen , a menina branca de cabelos lisos, sentou-se com a

Ladybug, a criança negra de cabelos cacheados, as meninas conversavam sobre sua amizade, como acontece quase todos os dias. As crianças procuram um par e pergunta se esta quer ser sua amiga, observei que isso era mais comum entre as meninas. Frozen, começou a tocar os cabelos de LadyBug, não consegui registrar as vozes das crianças, por causa do barulho na sala (me posicionei atrás das meninas). LadyBug, a princípio, também tocou os cabelos da amiga, mas Frozen parecia mais interessada nas sensações que a textura dos cabelos cacheados ofereciam (...) (Diário de campo, 09/05/2019).

Segundo Buss-Simão (2012, p. 141) “(...) o corpo está na base de toda a experiência social das crianças e na construção de suas relações”, desta forma, as crianças que protagonizam as cenas acima procuraram seus próprios caminhos que possibilitassem novas descobertas e de certa forma as levassem a novas experiências. Vimos que, mesmo que a massa de modelar e o toquinho de madeira estivessem sido abandonados, as mãos possibilitaram a ampliação de alguns conhecimentos que as crianças já traziam a partir do próprio corpo.

Nesse contexto de cultura de pares, na qual o corpo da criança é o “objeto” de investigação, há uma construção social que independe do currículo formal da escola, mas é proveniente das interações entre todos aqueles que ali estão inseridos e também fora daquele espaço. A cultura infantil que ali está sendo construída utiliza ferramentas simples que são as mãos, por meio do tato, e o resultado é o aprendizado.

Na cena acima, as meninas experimentam as sensações, tocando os cabelos, após estabelecerem o vínculo de amizade. São minutos importantes para elas, pois neles elas sondaram, ensaiaram, testaram, avaliaram novas construções a partir da apreciação do corpo. Segundo Bento (2012):

Na teoria freudiana, a identidade é um amálgama de afetos e representações que o sujeito experimenta e fórmula como sendo a natureza de seu “eu” e do outro, do corpo próprio e do mundo de coisas e objetos. Essas representações e esses afetos são transitivos, móveis e múltiplos. Mudam conforme a posição que o sujeito ocupa na relação com o “outro”, posição constantemente cambiante e permutável, mas sempre presente no processo identificatório (2012, p. 112).

Essas mudanças pelas quais as crianças passam estão, nesse caso, envoltas em práticas prazerosas, visto que não houve reclamação ou até mesmo interferências, o afeto em que as meninas estavam envolvidas diziam de uma cumplicidade que se repetiria outras vezes. Braga (2016, p. 20), que investigou o cabelo crespo na Educação Infantil e as práticas docentes em uma creche no Rio de Janeiro com crianças de 6 meses a 1 ano e 6 meses, aponta que “A criança introjeta na sua formação identitária as experiências vividas. O processo de rejeição/aceitação, portanto, irá permear o seu estar no mundo”, ou seja, o experimental que é da ordem do conhecer, do sentir, do tocar, enfim, de comparar uma textura com outra, que vem do campo da sensibilidade, que envolve as escolhas e a cumplicidade, vimos que as meninas estabeleceram

um pacto silencioso, que nem a pesquisadora pode quebrar enquanto filmava. O envolvimento das crianças dizia também do lugar que cada uma ocupava naquele momento. A criança branca, responsável pela ação de tocar, de sentir, experienciava algo, que talvez não fosse novidade, mas a seduzia, a textura, as formas, a cor, o cheiro, tudo isso a envolvia. A criança negra, recebedora do afeto, estava tranquila, sentia, mas não reclamava, quanto a isso podemos dizer assim, como Bondía (2002, p. 24), que:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDIA, 2002, p. 24).

Ao destacar a cena que será descrita abaixo, verificamos que a interação possibilita uma experiência repleta de significações, que envolve todo o corpo preto e os cabelos crespos que compõem a corporeidade negra e que podem propiciar novas significações do corpo, uma valorização para além das aparências físicas e dos estereótipos socialmente impostos.

4.1.2 Segunda cena: entre laços e tranças

Na atualidade, percebemos uma tendência crescente de valorização do corpo e das características intelectuais da pessoa negra, segundo Gomes (2003, p. 15) “As jovens negras, nos últimos dez anos, passaram a assumir a negritude inscrita em seus cabelos como forma de afirmação identitária.”, o que podemos dizer que são reflexos de lutas históricas em prol de ações de afirmação para a população negra e indígena, orquestrada por movimentos sociais e do movimento negro, que já apontavam para a visibilidade e desmistificação dessas populações, uma luta contra a subjugação imposta por anos. Nesse viés, os laços de cabelo, as tranças, os cabelos com gel são ferramentas potentes desse processo de afirmação e positividade das crianças negras. A seguir, elencamos as anotações do diário de campo, as cenas e a transcrição em torno desta reflexão:

Hoje, são 16 crianças presentes, estamos com a professora de regência 2, ou R2, ela acabou de dar uma atividade com brinquedos de montar, enquanto ela recolhe os brinquedos com as crianças, a Mulher Maravilha (negra, cabelos crespos e trançados com enfeites coloridos) e Frozen, estão do outro lado da sala, as meninas estão muito próximas nesta aula, após circularem pela sala, elas escolheram uma mesa, Frozen se senta e Mulher Maravilha fica de pé, estou em outro ponto da sala, quando percebo as meninas brincando, percebo que as crianças querem iniciar uma brincadeira que envolvia os cabelos, talvez um salão, será que a Mulher Maravilha queira fazer tranças

na Frozen? Há muito barulho, não consigo gravar as falas das meninas, então me aproximo, as meninas falam pouco, estão distraídas brincando com os cabelos (Diário de campo, 28/05/2019).

FIGURA 13 – FROZEN E MULHER MARAVILHA LAÇOS E TRANÇAS



Fonte: Acervo da pesquisadora, 28/05/2019.

FIGURA 14 – SEQUÊNCIA: FROZEN E MULHER MARAVILHA LAÇOS E TRANÇAS



Fonte: Acervo da pesquisadora, 28/05/2019.

Transcrição: (28/05/2019)

Mulher Maravilha: (Inaudível)

Frozen: - olha seu cabelo!

Agora, Frozen pega uma das tranças da colega e a leva de um lado para outro, toca seu rosto. As crianças se tocam mutuamente. Enquanto isso, as demais crianças e a professora continuam a atividade, ninguém interrompe.

Frozen: - olha bem aqui, olha bem aqui, olha! bem na bochecha!

Mulher Maravilha: - (Inaudível)

(...) em seguida, a professora começa a contar as crianças e convoca as meninas para participarem, então a brincadeira se acaba (Diário de campo 28/05/2019).

Sobre a criança negra, podemos refletir a partir das narrativas das professoras. Para elas, a menina negra vinha de um contexto em que a ideia de pertencimento racial e valorização era trabalhado pela família, o que fora observado por elas nas situações como a relatada anteriormente, sobre a fantasia de carnaval, em que Mulher Maravilha foi confrontada por seus colegas, não demonstrando reação de tristeza ou raiva.

Outro aspecto que se soma a isso, diz respeito aos penteados e adornos de cabelo que Mulher Maravilha desfilou ao longo do ano. Indagamos sobre qual a influência que a família tem na autoestima da criança sobre seu pertencimento racial fortalecido, de sustentar isso de maneira positivada, já é um corpo dentro da Educação Infantil, um corpo que marca as relações entre as

crianças e que nem sempre foi percebido por outras crianças.

Quanto à Frozen, podíamos observar que ela é uma criança que demonstra uma certa curiosidade em relação às meninas negras de um modo especial e não media esforços para sanar sua curiosidade, a exploração do corpo do outro e de si mesma, os fatos apontavam para um processo que estava sendo construído em relação às questões das diferenças raciais. É importante destacar que tanto Mulher Maravilha quanto Frozen eram crianças que recebiam frequentemente elogios dos adultos da escola.

São discussões que perpassam pelo campo do reconhecimento. E o elogio é uma expressão de reconhecimento, e quem não gosta de ser elogiado? Ter suas qualidades reconhecidas? De ser valorizado? Nesse caso, são questões atravessadas pelo privilégio, pela exclusão e, principalmente, pelo racismo. A criança precisa e quer ser reconhecida, a identidade também se faz no reconhecimento. O não reconhecimento ou a ausência do elogio, torna o sujeito subjugado, estigmatizado²¹, pois, quando se tem menos elogio e, por outro lado, percebe-se que há outros que são constantemente elogiados, isso chama atenção, leva a uma compreensão de que há algo diferente naquela pessoa que a coloca em destaque.

É uma caminhada longa de reflexões que dizem respeito a uma sociedade ainda excludente e que privilegia características físicas e/ou estéticas em detrimento de outras. Segundo as pesquisadoras ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012; e SANTANA, 2017, a questão da paparicação e do afeto na formação e no reconhecimento são potencializadores da identidade racial em Instituições infantis.

Pertencemos a uma cultura marcada por estigmas de inferioridade e subjugação do povo negro, lançando-os a margem de estruturas sociais de reconhecimento e de valor. Dessa forma, a valorização da pessoa está envolta em um processo que também se vincula ao elogio. Nessa perspectiva, a relação estabelecida entre alguns adultos e a Frozen fala de uma presença marcante vinculada a uma cultura da beleza específica, que além de branca, merece ser filha, ter carinho, ter colo e de ser paparicada, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), no que se refere à prática do elogio no contexto escolar,

(...) algumas crianças ficam fora da prática da paparicação, em processo de exclusão que não está sendo entendido como ato de segregação, mas como recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre os “preferidos” (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010, p. 218).

²¹ “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso” (GOFFMAN, 2004, p. 6).

As crianças que não são merecedoras de ser paparicadas ou elogiadas, mesmo sendo crianças brancas, recaem no lugar de meros espectadores desse tipo de conduta que não valoriza, nem atua no intuito de promoção da igualdade e do respeito a todos.

Nessa direção, ocupar um lugar de predileção e de branquitude reforça o status que antecede aquelas crianças e diz respeito a um debate político, social e histórico, no qual o branqueamento²², sobretudo no Brasil, configura-se em uma ideologia proposta, principalmente por intelectuais, cientistas e políticos brasileiros. Segundo Bento (2002), no período escravista,

a ideologia do branqueamento foi sofrendo importantes alterações de funções de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva (2002, p. 13).

A branquitude, enquanto uma ideologia, é reforçada pela negação dos privilégios que a ela são imputados. E a negação de sua existência, por alguns, colabora para que o racismo em suas diversas facetas, que só poderão ser combatidos por ações efetivas e antirracistas, perpetue. Diante disso, não podemos desconsiderar que existem mudanças significativas que também perpassam pela infância, é o que ocorre na situação apresentada acima, pois, por meio das interações com seus pares, a crianças demonstravam interesse em se descobrir e descobrir o outro, produziam, significavam e (re)significavam por meio da investigação, seja pelo toque, pelo gesto, pela palavra, pelo movimento, etc.

Em relação a essa interação que não depende do adulto, na qual as crianças são os atores principais, podemos destacar que sobre a criança negra as interações eram recorrentes, notamos que a Mulher Maravilha era uma criança bastante tocada em relação as outras crianças negras, observamos também que as crianças se sentiam curiosas com os penteados da menina, suas tranças, enfeites de cabelos, sobre isso, Gomes (2003) destaca que

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas (2003, p. 174).

Ao nascer, a criança já está imersa no contexto que desqualifica e inferioriza, ou seja,

²² Segundo Bento (2002, p. 13), a ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social, que apontava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, na vitória do elemento branco sobre o negro com vantagem adicional de produzir pelo cruzamentos interracial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras.

não há como negar que a criança está inserida em um contexto discriminatório, à medida em que ela se desenvolve, ela começa a perceber as nuances do racismo. Galvão (2018, p. 78), numa pesquisa que tematiza as crianças da Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais, também aponta que “as crianças são influenciadas pelos valores da sociedade que as rodeia”, pois, ainda segundo a autora, as crianças, por fazer parte da sociedade, recebem as mesmas “inscrições sociais dos adultos”.

As interações exercem papel significativo nesse processo de valorização, desvalorização ou reafirmação, as culturas de pares e as trocas que ocorrem entre elas, as crianças, operam no corpo, em especial, o cabelo, que é visto como um dos marcadores sociais significativos que tensiona as Relações Étnico-Raciais. Por isso, vale problematizar o corpo preto, tomado aqui, numa relação metonímica, pelos cabelos crespos, os quais, ao serem tocados por crianças brancas, indiciam as construções identitárias desenvolvidas no espaço escolar.

A interação com as outras culturas garante às crianças a realidade do diferente, no caso das crianças negras, o cuidado com os cabelos e com a roupa serão um importante sinal de valorização e disposição a equidade de tratamento social. Já a criança branca continuará recebendo pistas de sua herança de privilégios, sobre isso poderíamos inquirir se as interações que têm como mediador central os cabelos bem como todo o corpo negro poderiam ajudar nesta compreensão do pertencimento racial tanto das crianças negras quanto das brancas. Defendemos até aqui que as crianças conseguem perceber as diferenças, e sobre elas tecem significações e (re)significações, contudo, salientamos que a ideia de pertencimento racial não ocorre de imediato. Hall (2006, p. 12) é um autor que contribui para refletirmos sobre as identidades infantis e o seus respectivos pertencimentos culturais, sociais, raciais etc. Não há, para esse autor, um “eu” fixo, estável e coerente. As crianças, assim como os adultos, são confrontadas com múltiplas formas de ser e de existir diante das quais são/somos convocadas/os a nos posicionar.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (...) a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 12).

O desenvolvimento da identidade é complexo, compreendemos nesse contexto infantil, que o pertencimento racial perpassa as interações vivenciadas pelas crianças e que ao mesmo

tempo está sendo (re)significado. O que dizer das cenas que foram apresentadas? São pérolas dessa construção que não se faz sozinha, mas na relação com o outro. Ao analisar o impacto da estética negra sobre Frozen, dizemos de uma representação positiva, que foram percebidos fisicamente, seus olhos brilharam, a delicadeza de suas mãos nos cabelos crespos, revelou um encantamento que não foi transmitido pela oralidade, mas pela linguagem corporal.

As cenas nos revelam um reconhecimento de uma cultura ancestral, presente nas tranças, nos penteados, nas missangas. As situações com laços e tranças oferecem, por um lado, 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.

Por outro lado, apesar dos documentos oficiais que orientam os currículos da Educação Infantil, tais como DCNEI's, dentre outros, estabelecerem e destacarem o protagonismo das crianças, observamos que nem sempre a professora percebe situações potentes para se trabalhar as questões que são propostas pelas crianças.

Concordamos que não há uma intencionalidade por parte das docentes nesse sentido, mas, independentemente das intenções delas, a cena acontece, é como se fosse uma variável que escapa ao controle, pois as crianças são protagonistas, elas estão lendo e atuando no mundo em que vivem por meio também desse processo de contato com os laços, as fitas e as tranças.

4.1.3 Brincadeira no trenzinho de cadeiras: prende, solta, acaricia

Entendemos que as brincadeiras são potencializadas pelas interações em sua cultura de pares. Corsaro (1997) afirma que não há somente uma reprodução da cultura do adulto, mas uma interpretação da mesma. Assim, as brincadeiras fomentam novos saberes, a criança aprende e desenvolve novos saberes com o outro e sobre o outro, consigo e sobre si, por isso que o brincar proporciona um leque de possibilidades que serão construídas socialmente e que envolverão as experiências já vivenciadas por elas e certamente produzirão outras novas, dialogando, interagindo, formando e sendo formada, produzindo e reproduzindo o mundo.

FIGURA 15 – BRINCADEIRAS NO TRENZINHO



Fonte: Acervo da pesquisadora, 13/06/2019.

Trecho do diário de campo (13/06/2019)

(...) voltamos do refeitório, hoje, as crianças lancharam banana, a professora reuniu-as em fila e brincaram de trenzinho, uma das crianças senta na cadeira e começa a brincar, como se estivesse em um trem ou carro, em seguida, as outras crianças fazem o mesmo, carregam as cadeiras para completarem o trenzinho, agora a professora sorri, então entra na brincadeira, organiza as cadeiras com as crianças. Quatro meninas começam a interagir paralelamente à brincadeira do trenzinho, começam a tocar nos cabelos uma das outras (Diário de campo, 13/06/2019).

A experiência acontece e se amplia, faz parte do imaginário infantil e o alimenta, a brincadeira do trenzinho, que compõem a cena analisada, aponta para várias possibilidades de análise, encontradas na relação geracional quando a professora assume o papel de mediadora, no sentido de condução e regulação da brincadeira, e, conseqüentemente, agregando à brincadeira suas próprias experiências, confirmando que

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança (BENJAMIN, 1997, p. 250).

Encontramos a subdivisão da brincadeira inicial, na qual algumas crianças criam um jogo com suas próprias regras e nesse processo criativo não há conflitos explícitos, mas uma aceitação e adequação da brincadeira. Desta maneira, as três, LadyBug, Princesa e Frozen, que se dedicam a interação pelo toque nos cabelos, vão, certamente, garantir outros aprendizados.

FIGURA 16 – CONTINUAÇÃO: BRINCADEIRAS NO TRENZINHO



Fonte: Acervo da pesquisadora, 13/06/2019.

Trecho do diário de campo (13/06/2019):

(...) 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, uma outra menina (não autorizada a participar da pesquisa), 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. O menino percebe as meninas, Batman (branco) levanta, ocupa a cadeira atrás de Princesa, primeiro movimento foi “massagear” as costas da colega, até que ele percebe o que as meninas estão fazendo, procura repetir a brincadeira das meninas, quando ela sente o toque do menino, aparenta não gostar, mas aceita a brincadeira e volta para frente e interage com ele, dando-lhe os cabelos, só que ele os puxa para trás, a menina então desequilibra e mesmo assim, não solta os cabelos da Frozen, puxando-os também, a professora intervém, a brincadeira é encerrada (Diário de campo 13/06/2019).

No novo jogo, as crianças se dedicam a manipulação dos cabelos, esta ação, repleta de significações sobre as diferentes texturas, cacheados, lisos e crespos, levando as crianças a desempenharem papéis diferentes nessa condução do jogo, por meio de movimentos diferentes. Ao observarmos a cena, inferimos que, mesmo exercendo a função de receptora do toque, LadyBug também se sentia valorizada, pertencente ao jogo. Frozen, novamente se preocupa em desvendar e desvelar os mistérios daquele cabelo e corpo negro. Já Princesa, ocupava-se em examinar cada pedaço daqueles lisos cabelos, no movimento de vai e vem, ela esmiuçava as diferenças.

Inferimos, através dessa cena, que, possivelmente, as meninas estavam repetindo os movimentos como se estivessem em um salão de beleza ou nos colos das mães, recriando cenas cotidianas que liam. Essa cena era potencializada pela posição das cadeiras, facilitando as leituras que estavam sendo tecidas. Para a compreensão e a análise da experiência que estava

sendo vivenciada pelas crianças, Brougere (1998) colabora quando afirma que somos co-construtores de significações e de (re)significações a partir das interações que estabelecemos, de aproximações e distanciamentos que realizamos no mundo, pois

(...) essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (BROUGERE, 1998, s.p).

Compreendemos que essa construção de novos significados a partir das representações sociais são atravessadas pelas características raciais que cada uma carrega. Nesse viés, por meio da disposição das crianças na sala, vimos, novamente, as meninas: Frozen e LadyBug, envolvidas num processo de interação cujo o toque nos cabelos é o meio que elas escolheram para a compreensão das diferenças. Vejamos que a configuração se repete, a criança branca de cabelos lisos está promovendo a ação de tocar e a primeira criança negra em receber o afeto, contudo outro fato agrega à cena novos dados. Dessa vez, temos uma terceira menina, Princesa, e, em seguida, a entrada de Batman na brincadeira. E o que se destaca nessas cenas é a diferença que as crianças demonstram ao tocar os cabelos umas das outras. Frozen, menina branca, entrelaça seus dedos nos cabelos cacheados, divididos em “Maria Chiquinha”²³, nesse movimento observamos que a criança percorre as ondas dos cachinhos, procurando decifrar o enigma de sua composição. Já a Princesa, negra de cabelos crespos, demonstra, em seus movimentos, apreciar o comprimento dos cabelos lisos de sua colega, nesse vai e vem, ela percorre o caminho do topo da cabeça até as pontas, por várias vezes.

A entrada do menino, Batman, agrega à cena a tentativa de um novo personagem, que tenta entrar no jogo, “o trem está andando”, percebe-se que ele observa e procura repetir os gestos de toque, todavia, à distância entre as cadeiras não permite que ele consiga prosseguir no jogo. A entrada de um adulto, como mediador da brincadeira, delimita e interrompe a sequência das cenas.

O caminho percorrido fornece às meninas conhecimentos que serão agregados aqueles que elas já tinham preservados sobre sua identidade, 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. Santana (2006, p.29) esclarece que também “pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade”, sendo

²³ Penteados no qual o cabelo é dividido em duas partes, sendo amarrados por fitas, elásticos ou outros materiais.

assim, o que as meninas daquela cena estão construindo, efetivamente, sobre a sua identidade? Será que conseguirão produzir valores positivos sobre si mesmas?

Segundo Godoy (1996, p. 199) “(...) embora as crianças já possuam estruturas que lhes permitam a percepção das diferenças entre grupos, elas ainda demonstram dificuldade em traçar diferenças individuais (...)”. Isso pode significar que as meninas ainda dependerão das culturas ao seu entorno que poderão agregar à sua identificação racial elementos significativos.

Vejamos que estas relações vivenciadas pelas crianças na escola, ultrapassam o tempo escolar, não pertencendo, muitas vezes, ao que é estabelecido pelos planejamentos, também suas nuances nem sempre são notadas pelas professoras. Algumas situações passam despercebidas aos olhos do adulto, contudo, aquelas crianças de 3 e 4 anos de idade, demonstraram, pela afetividade, que existe uma positividade nesse processo de descobertas pela diferença e que a presença do adulto não se faz necessária nesse jogo.

Provavelmente, a atitude da professora, ao interferir e encerrar a brincadeira, tinha como intenção a prevenção de acidentes, no sentido do cuidado, visto que as crianças começaram a se machucar, contudo, as intervenções, mesmo que não sejam abruptas, são ações que interferem diretamente na relação e no processo de descobertas que as crianças estão construindo por meio da brincadeira. A interrupção atravessou a rede de significações que estavam se desenvolvendo naquele momento. Dessa forma, ao dialogarmos com Soares (2015), compreendemos que a movimentação das crianças revela capacidade de decidir e de se posicionar no mundo da cultura e das experiências sociais. Nesse sentido, é fundamental dialogar e escutar as crianças.

Para educar uma criança pequena é preciso considerá-la como sujeito sócio-histórico-cultural que tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar. Quando a relação do adulto com a criança funda-se no diálogo e na escuta horizontal, a prática educativa e o projeto pedagógico ganham nova dimensão e novo significado. Essa escuta possibilita a construção da subjetividade da criança e do adulto no processo educativo. A história pessoal de cada criança é construída a partir do meio social, da cultura familiar em que ela vive, da cor de sua pele, do espaço geográfico que habita, do sexo a que pertence. Sua história é também construída com seus pares, produzindo e partilhando valores, ideias, códigos e formas próprias de compreender a realidade. Essa compreensão permite à criança não só reproduzir o mundo, mas reinventá-lo com novos significados (SOARES, 2015, p. 529).

São reflexões que concorrem para um processo de escuta das crianças, um processo contínuo e desafiador cujas reflexões sobre as práticas e teorias que norteiam o fazer pedagógico, significa, portanto, considerar práticas que são recorrentes na Educação Infantil, que, às vezes, não colaboram, como deveriam, com o percurso do desenvolvimento da autonomia das crianças. Assim, ao trazer os dados sobre as produções infantis em torno do

toque nos cabelos e das representações que as crianças traziam a partir da brincadeira, mostramos que cada experiência em que as crianças trocaram no trezinho potencializou seu processo de significações sobre a própria estética, a partir dos elementos que o outro oferecia, ou seja, as construções coletivas que estavam presentes naquele momento impulsionaram o percurso de construções que as crianças necessitam para se aproximarem dos seus grupos étnicos.

4.1.4 Outras interações: Frozen e Princesa

Vimos, através das reflexões, como de Gomes (2002), que a estética negra, ao longo dos anos, percorreu uma trajetória conflituosa de aceitação e rejeição, cabelo e o corpo em sua representatividade social. Alisar os cabelos na cultura adulta pode significar aproximação com aquilo que é mais aceitável socialmente como “belo”, segundo Gomes (2019, p. 13), ter os cabelos crespos significa um “estigma negativo”, uma “inferioridade dentro das escalas corpóreas”, contudo, no mundo adulto, que sofre mudanças contínuas, observamos, recentemente, que ter um cabelo bonito não significa, exclusivamente, ter cabelos lisos.

Sobre a cena a ser relatada a seguir, podemos dizer que as protagonistas já são conhecidas, estiveram presentes em outras cenas que pautavam o toque como potencializador de descobertas que acreditamos significativas, bem como a construção e (re)significação de conhecimento em torno do corpo e do cabelo. No entanto, são fragmentos de cenas que, apesar de parecerem antagônicas, são, na verdade, concorrentes e se completaram e aconteceram no mesmo dia, conforme apresentamos nos registros do Diário de campo de 22/08/19:

(...) Princesa chegou com os cabelos “escovados e soltos”, o fato chamou a atenção da professora, que, no início da aula, elogiou a menina, entretanto, fez uma observação, dizendo que ela estava linda, mas gostava mais do cabelo dela sem escovar. A menina balançava os cabelos, tocava-os muitas vezes, aparentava estar feliz com o penteado. Como todos os dias, a professora Eliane fica com as crianças por 1 hora e 30 minutos durante o horário de planejamento da professora Geovana. Durante a troca das professoras, Frozen foi para a pia e começou a esvaziar um copo de água, molhava as mãos e passava nos cabelos. A professora que estava saindo viu o que ela fazia e chamou-lhe a atenção, neste momento, a outra professora também conversou com ela, dizendo que a sala não era salão de beleza, que ali não era lugar de molhar os cabelos. Passados alguns minutos, Frozen pede para ir ao banheiro, a professora permite e continua sua aula. Já havia se passado uns bons minutos, a professora sente a falta de Frozen, então pede para uma colega que estava passando que olhe o que estava acontecendo no banheiro, minutos mais tarde, ela trouxesse a criança de volta. Ao retornar para sala, a menina estava com os cabelos e a blusa de uniforme molhados, a professora a repreende. Então, pergunto por que ela havia molhado os cabelos, então a criança encolhe os ombros, e responde, naturalmente, que queria cachear os cabelos, dito isso, colocou as mãos nos cabelos e apertava-os modelando-os (Diário de campo, do dia 22/08/19).

Existe uma percepção que diz respeito a brincadeira com os cabelos como um elemento importante que potencializa esta cultura infantil, e, conseqüentemente, nas (re)significações sobre seus próprios corpos e o corpo do outro. Ao fazer um apanhado das cenas que Frozen e princesa são protagonistas, podemos inferir que houve um processo até chegarmos aqui nessa cena. Não se trata de uma coincidência de fatos, mas um resultado a longo prazo das vivências e experiências que elas, Frozen e Princesa, estão envolvidas desde o começo da pesquisa.

Gomes (2019, p. 10) salienta que é “urgente compreender os saberes que crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca”, sendo assim, lembramos que a Princesa é uma criança negra de cabelos muito finos e crespos. E nessa relação entre ela e os adultos, nesse caso, a tia (que alisou o seu cabelo com a prancha) e a professora (que fez o comentário) representam uma mediação importante no processo de construção de ideias e sentimentos, no qual a percepção do adulto sobre o mundo é passado e repassado para a criança.

Nessa conexão entre saberes, pressupõe que o cabelo é algo muito importante, pois ele também diz para o outro quem eu sou, o que está em jogo é uma (re)significação de uma identidade negra no Brasil e no mundo.

Voltemos nosso olhar para a segunda cena, Frozen é uma menina branca, cabelos lisos e pretos, aqui, a brincadeira, também, é reveladora do lugar que ocupo e aonde quero chegar, os cabelos dão a conotação de beleza que está na moda, a menina molha os cabelos para cacheá-los, ou seja, o objeto em destaque era o cabelo, aos 4 anos, as crianças já demonstram buscar uma satisfação com a estética que julgam importantes na interação. Podemos sinalizar que ambas as crianças destacam seu protagonismo e sua subjetividade ao dizer o que querem e se estão felizes pelo que alcançaram. As cenas mostradas nas fotos vislumbram apontamentos significativos para alguns questionamentos que buscávamos no início desta pesquisa, no que tange as significações e (re)significações sobre o corpo e o cabelo negros que as crianças constroem no ambiente escolar. Compreendemos que o fato de as experiências das crianças se constituírem em conexão com as demais culturas que as cercam, por meio dos familiares, dos aparelhos midiáticos e escolares, desencadeia um processo de interpretação e de produção de novos saberes que por elas serão desenvolvidos, o que também representa um papel que não é passivo.

4.2 Interações geracionais: criança e adultos

De pele clara
De pele escura
Um, fala Branda
O outro, dura
(Diversidade-Tatiana Belinky, 1999, p. 22).

A presença de pessoas estranhas em uma sala de aula da Educação Infantil causa, nos primeiros dias, desconfianças e curiosidades que podem se dissipar ao longo do tempo. Iniciamos este tópico, dizendo do papel da pesquisadora naqueles espaços da EMEI, fazendo alguns relatos sobre essa interação com as crianças. Relembramos que a pesquisadora é uma mulher negra, que, no início da pesquisa de campo, usava os cabelos naturalmente crespos, amarrados por fitas coloridas.

Sendo assim, podemos considerar que a pele e a textura dos cabelos, ou seja, a estética da pesquisadora, também se tornaram elementos que influenciaram a pesquisa e tiveram papel nas interações com as crianças. Importante relatar que as crianças conviviam, diariamente, com outras pessoas negras, pretas e pardas, como as professoras que atendiam diretamente a turma e o auxiliar de sala, autodeclarados pardos. Assim como outros adultos naquele espaço escolar, como a diretora, funcionários que atendiam no refeitório, na limpeza da escola, na portaria e também na secretaria. O que não significa que a estética capilar demarca seu lugar influenciando nas diversas maneiras de perceber o outro e o lugar que ocupa na sociedade, para Gomes (2003)

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p. 174).

Ao analisar as cenas, vimos que os cabelos provocavam reações diferentes quanto ao toque, a manipulação apresentava as crianças possibilidades de compreender as diferenças existentes, nas texturas, cores e comprimentos, por exemplo. Vimos que as reações eram positivas em relação aos cabelos.

As interações em relação a questão estética negra permearam algumas das cenas que destacaremos a seguir. Sobre elas podemos destacar a frase que foi pronunciada por um dos meninos e que utilizamos no título que abre este trabalho: “Ih! tá duraço!” (Homem Aranha, branco, 08/05/19), como uma reação ao tocar os cabelos da pesquisadora.

Essa criança meses mais tarde, surpreendeu-me com um elogio ao me perceber com os cabelos trançados: “Nossa tá bonita!”, nesse dia, eu estava de tranças longas, o fato chamou a atenção das crianças ao longo dos dias ao refletirmos sobre as reações da criança. Sobre isso, Dias

(2012) corrobora com esta pesquisa ao afirmar que:

Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e nas propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola (DIAS, 2012, p. 189).

Nessa perspectiva, percebemos que as tranças deram as interações entre a pesquisadora e as crianças outras possibilidades, para alguns, foi objeto de identificação e comparação racial, para outros, possibilitaram um amplo campo de novos olhares sobre o cabelo crespo. Nas cenas, abaixo, é possível ver em dois momentos distintos no qual as crianças brincam com as tranças.

FIGURA 17 – AS CRIANÇAS E A PESQUISADORA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na primeira cena, a criança brinca com as tranças, fazendo novas tranças. O menino detém alguns minutos naquela brincadeira, ele não é interrompido. As cenas seguintes mostram crianças negras que brincam com as tranças, igualmente, trançam, destrancam, dessa vez, partilham o mesmo objeto. Gomes (2003), ao dirigir-se à Educação, à identidade negra e à formação de professores, salienta que

O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica, da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação (GOMES, 2003, p. 173).

Em diálogo com Dias (2012), Gomes (2003), Corsaro (2009), Sarmiento (2005), Gouveia (2011), dentre outros que defendem a interação entre o educador e as crianças pode e deve

ocorrer de corpo inteiro, mediada pelas culturas perpassadas pela família, escola e os pares, analisamos a cena descrita, destacando que as minhas tranças desencadearam naquelas crianças curiosidade em torno da estética negra, promovendo uma reflexão sobre características que não são estáticas, mas que carregam suas marcas sociais, agregadas aos fenótipos raciais que cada um mobiliza. Refletindo sobre esse lugar que cada um ocupa na interação com um objeto, as tranças, para o menino branco, para o menino negro, para as meninas negras e para a própria pesquisadora, são (re)significadas. Gomes (2003) alerta que reinventando as experiências escolares podemos contribuir com a educação das crianças com vistas à superação do racismo estrutural persistente no Brasil.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (GOMES, 2003, p. 176).

Nessa direção, segundo Braga (2016), Oliveira (2015) e Santiago (2014)), as experiências vivenciadas pelas crianças ainda não são favoráveis para a formação de uma identidade negra positiva, tanto da parte das crianças pretas e pardas, quanto das demais crianças.

No entanto, se pensarmos que as experiências vivenciadas, na qual o corpo e o cabelo negros são apresentados positivamente, permaneceram em suas memórias, então, contribuímos para o fortalecimento da construção sobre o pertencimento racial de cada um, agregando novos significados.

4.2.1 Primeira Cena: Entre comparações e as construções raciais

O segundo semestre foi marcado por situações significativas para o desenvolvimento das crianças, nessa época, a maioria delas já havia completado 4 anos de idade, elas já se expressaram como maior tranquilidade, percebiam as diferenças e semelhanças e sabiam agrupá-las pelas características. Gaudio (2014, p. 176), em sua pesquisa sobre a temática racial em uma escola de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade, afirma que o “ tipo de penteado, o estilo de cabelo, a manipulação e o sentido que as pessoas atribuem a ele podem ser utilizados para ocultar ou reconhecer o pertencimento étnico-racial”, sendo assim, as comparações são uma importante ferramenta de seleção e agrupamento.

Destacamos, a seguir, uma cena acontecida no dia 19 de setembro, na qual a menina Show da Luna, branca, cabelos lisos e pretos, já com 4 anos e 4 meses de idade, protagonizou o que

será relatado a seguir:

FIGURA 18 – COMPARAÇÕES



Fonte: Acervo da pesquisadora, 19/09/2019.

FIGURA 19 – SEQUÊNCIA DAS COMPARAÇÕES



Fonte: Acervo da pesquisadora, 19/09/2019.

Na sequência, a menina faz a comparação entre a pesquisadora e as colegas pretas e pardas. As cenas foram relatadas também no diário de campo:

Às 13:54 (...), LadyBug bate em outra menina, enquanto a professora interfere na situação, Batman e Show da Luna se aproximam de mim, Homem de Ferro está sentado ao meu lado, enquanto assisto tudo assentada no mesmo lugar do começo da aula, vejo que, ao se aproximar, Show da Luna diz que não gosta de mim, nesse momento ligo o celular e pergunto: por que você não gosta de mim? ela responde: porque você é feia! então continuo perguntando por que sou feia? E ela responde que é por causa do meu cabelo, que é feio igual das outras meninas, e começa apontando as crianças de cabelo crespo ou cacheado, ela parece que tenta lembrar os nomes, mas como não consegue vai tocando nas meninas e dizendo: é feio igual ao dela. Enquanto ela aponta as meninas, as mesmas não percebem o que está acontecendo, a menina termina de apontá-las.

Noto que, às vezes, ela olhava para a professora, parecia se certificar que ela não estava olhando o que ela fazia, a menina retornou até mim, então, volto a perguntá-la por que sou feia? Mas ela apenas afirma com a cabeça, digo para ela que eu sou bonita, que meu cabelo é bonito e o das meninas também, iguais aos dela, ela sorri, vai se afastando e volta ao seu lugar. A gravação não ficou muito boa devido à interferência de outras

crianças, que também buscam minha atenção. Eu não percebo se a professora viu a cena, pois, fiquei concentrada na fala e nos gestos da menina (...) (Diário de campo 19/09/19).

As cenas e o trecho do diário de campo, acima, demonstram que Show da Luna não incluiu os meninos na comparação, desviando-se de Homem de Ferro (negro, cabelo crespo). É importante destacar que a comparação protagonizada por Show da Luna não se repetiu durante a presença da pesquisadora, pelo contrário, presenciamos outros momentos em que a criança brincava com as colegas que agora eram alvo de comparações. As cenas trazem problematizações que envolvem as comparações, nas quais as semelhanças e as diferenças são apontadas pela criança de 4 anos. O cabelo, a cor da pele e o gênero são importantes pistas para as construções que estão sendo desenvolvidas por ela. Naquela mesma tarde, a criança voltou a interagir com a pesquisadora demonstrando amabilidade, como relatada abaixo em trecho do diário de campo

(...) Alguns minutos mais tarde, as crianças ainda faziam a atividade da bandeira do Brasil, nesse momento, já estou assentada próximo da porta de entrada, junto a mesa em que Show da Luna está assentada, ela então me vê, diz que gosta de mim, pergunto se agora ela acha meu cabelo bonito, ela diz que sim, que agora gosta de mim, depois que ela coloriu com cotonete veio me mostrar e diz: “olha amiga”!, elogio a atividade dela (Diário de campo 19/09/19).

Sobre a classificação racial, lembramos que a menina foi classificada como parda pelos pais/responsáveis, no entanto, ao ser perguntada qual era a sua cor ela se identificou como amarela, dias depois em outra conversa informal com a pesquisadora, dizia-se branca. Destacamos que esta mesma criança não demonstrava facilidade nas interações com adultos, já com os colegas, ela demonstrava predileção, neste caso, pelo menino mais novo da turma, e que era acompanhado pelo auxiliar de sala.

Segundo a professora, a criança estava em processo de aceitação devido à gravidez da mãe, por vezes, presenciamos sua resistência a autoridade das professoras e auxiliar da sala. No que tange seu relacionamento com a pesquisadora, destacamos uma inconstância, ora se relacionava bem, ora demonstrava irritabilidade e rejeição. Para as autoras, Amorim, Rossetti-Ferreira, Vitoria (2000),

O processo de desenvolvimento é sempre concretizado no aqui-agora das situações, nas e por meio das interações sociais, e envolve uma co-construção a partir de interações, isto é, de ações partilhadas e interdependente, articuladas por uma coordenação de papéis (AMORIM, ROSSETTI-FERREIRA, VITORIA, 2000, p. 120).

Nesse viés, podemos dizer que a agressividade ou mesmo o afeto que a criança demonstrava não apenas com a pesquisadora, fazia parte de uma relação de negação e recriação de

significados, que também permeavam a construção racial que desenvolvia no processo de interações. Outro relato que destacamos, aconteceu dias após o primeiro e foram registrados no diário de campo:

Hoje, Show da Luna voltou a falar sobre meu cabelo e dizer que ele é feio, ela me deu dois tapas nas costas, no primeiro eu não percebi que era ela, pois estava rodeada de outras crianças, mas ela veio repetiu o tapa, virei-me e perguntei o que estava acontecendo, ela, então, respondeu:

Show da Luna: O seu cabelo é feio!

Disse para ela que não podia me bater, que não era sua colega. A menina ficou me olhando, tentou bater novamente, recuei, olhei para ela e repeti que não podia me bater, ela se levantou e foi para outro lado da sala. Só as crianças que estavam à minha volta perceberam o ocorrido (Diário de campo, terça-feira, 24/09/2019).

A cena não ocorreu na presença dos outros adultos, é importante ressaltar que muitas comparações, agressões e outras formas depreciativas ocorrem quando o adulto não está olhando, situações de preconceitos acontecem no contexto da escola, sem que haja qualquer interferência dos educadores, ficam encobertos pelo silêncio ou são silenciados sem se tornarem públicos. Ao indagarmos sobre as manifestações da criança que diziam dessa relação conflituosa, podemos recorrer a apontamentos de Cavalleiro (1998) sobre esta realidade já na Educação Infantil,

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que nesta faixa de idade crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como, por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo (CAVALLEIRO, 1998, p. 11).

Considerando os fatos já relatados sobre a relação entre a criança e a pesquisadora, podemos dizer que a falta de empatia poderia estar ligada fortemente a questão racial, e, conseqüentemente, ao processo identificatório que estava sendo construído naquele meio. E que agora, aos 4 anos, a criança já conseguia, por meio da linguagem, se expressar. A pesquisadora, naquele contexto, possivelmente, estava sendo colocada no lugar de representação da identidade negra, cabelo e corpo, na qual não importava sua posição na estrutura geracional presente, mas sim, a força desses marcadores. Sendo que, nesse caso, eram vistos pela menina como feios.

Então retornamos ao silêncio, não desconsideramos a família e outros espaços em que a criança socializa, os quais podem atuar como potencializadores de discriminações e hierarquização racial. No entanto, a escola carrega ainda este paradigma de silenciar-se, e o faz quando não contempla, sistematicamente, diálogos e reflexões que ajudem nesse processo, também, construído na mais tenra idade. Cavalleiro (1998, p. 198) destaca que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a

discriminação no interior da escola”, as posturas e ações antirracistas tendem a chegar no chão da escola em forma de representações igualitárias e positivas. Ouvir as crianças e atentar-se às suas interações diárias fornecerão dados relevantes para esse caminho. Nesse caso, como adultos, podemos e devemos interagir de corpo inteiro com presença, atenção, disponibilidade e posicionamento firme e justo diante de cenas e de conflitos que acontecem muitas vezes de forma subliminar e silenciosa

4.2.2 Segunda Cena: Entre o gel e o corte radical

Os meninos demonstraram interações diferenciadas em relação aos cabelos durante a pesquisa. Poucas vezes foram percebidas cenas em que eles estavam em interação pelo toque, nas quais o cabelo era o foco de representações de identificação racial, podemos citar uma cena em que as crianças durante as brincadeiras no parquinho faziam uma representação de um salão de beleza, na brincadeira um dos meninos era o cabeleireiro e a Rainha era a sua cliente, a brincadeira não durou muito, outras crianças chegaram e a brincadeira acabou.

Outra cena envolveu uma aparente “disputa” entre Princesa e Mulher Maravilha por um colega (branco de cabelos lisos). As crianças discutiam quem poderia ou não tocar os cabelos dele, uma situação que envolveu aceitação e rejeição, na qual não houve vencedores, tais conflitos também agregam as experiências infantis, subsídios para a construção identitária de pertencimento que está em formação.

As duas cenas sinalizam que apesar de não termos presenciado muitas cenas nas quais o toque era um recurso utilizado pelos meninos foi possível sinalizar que para o menino, que estava em um lugar de destaque, a disputa entre as duas meninas negras reforçava alguns sinais de sua branquitude, reforçando a hierarquização racial.

Nós, brasileiros, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que Relações Étnico-Raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar (SILVA, 2007, p. 4).

E isso se faz bem cedo, como vimos nas cenas, entretanto, nessa idade, 3 anos, os meninos já frequentam as barbearias, levados, muitas vezes, pelos pais/responsáveis, tios ou avós, e os cortes de cabelo são criativos, demonstrando traços da cultura racial da qual fazem parte de acordo com a característica dos cabelos. Naquela turma, todos os 10 meninos mantinham os cabelos com cortes médios ou curtos, alguns usavam gel, outros aderiam aos cortes laterais,

valores estéticos passados por uma cultura familiar significativa.

Nas próximas fotos, destacamos Dênis, menino negro, cabelos crespos e curtos, que, segundo informações da professora Giovanna, era um menino que apresentava algumas especificidades, sobre sua frequência na EMEI, durante aquele ano. A mãe da criança dissera que o pai de Dênis se encontrava detido, e que ela cuidava do menino e de um bebê.

FIGURA 20 – CORTE RADICAL



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dênis estava com 3 anos e 8 meses quando anotamos e descrevemos a cena a seguir. Destacamos uma cena ocorrida no dia 27/05/2019 e relatos do diário de campo:

A sala está cheia, a professora começa uma nova ação na turma, Denis sai da sua mesa e vem em minha direção, alguns dias ele fica muito próximo, então, ele procura um lugar ao meu lado e começa a chamar a minha atenção para o seu cabelo, eu estava filmando outras crianças em uma mesa próxima, volto a câmera para ele quando vejo que é importante e peço que ele repita o que estava dizendo... (Diário de campo de 27/05/2019).

Transcrição:

pesquisadora: não entende bem o que o menino fala primeiro

Dênis: o corte!

Pesquisadora: o corte?

Dênis: é, é, é, é, é, é o meu pai que cortou! Pesquisadora: foi? você gostou?

Dênis: confirma com a cabeça

Pesquisadora: é, como é que.. quem passa gel no seu cabelo? Dênis: minha mãe!

Pesquisadora: é mesmo?! Dênis: confirma com a cabeça

Pesquisadora: que bonito que você é! Sabia? Dênis: demonstra não entender e me olha Pesquisadora: sabia?

Dênis: balança a cabeça discretamente Pesquisadora: que bom!

Outra vertente a ser observada, refere-se a esse imaginário social sobre os cabelos e a marginalidade. O cabelo é também um ato político e pode significar resistência em se tratando do homem preto, podemos dizer que o cabelo sempre curto não atrairá olhares desconfiados para si, nessas nuances que envolvem a raça, a classe social e o gênero, manter-se aceitável, socialmente, é também “fugir da ressonância negativa de estar atrelado a essa imagem” (GEBARA, 2014, p. 256).

Ainda dentro dos aspectos analisados nas cenas, podemos inferir que esta constituição identitária e de pertencimento tem fortes laços com sua cultura familiar, em especial, em sua relação com o pai. A “radicalidade” do corte, talvez, esteja relacionada a um protesto silencioso, porém significativo, de (re)significações neste processo de construção de valores sociais e pessoais, que, por sua vez, encontram-se atrelados a cor da pele. Ao falar dessa constituição de pertencimento, recorreremos a Gebara (2014) quando este tematiza que:

Quando o homem branco consegue se escolarizar e se tornar um profissional, ascendendo socialmente, ele ultrapassa a barreira de classes. Já o negro tem a barreira social e racial a enfrentar e a vencer, e, mesmo depois de conseguir êxito na profissão, precisa lutar por sua autoafirmação como pessoa (GEBARA, 2014, p. 157).

Nesse sentido, retornamos às reflexões que acontecem e se constroem na escola, entre os pares, os adultos e os artefatos, culturas em constante movimento. São saberes compartilhados assim como o cuidado em demonstrar que os cabelos estavam cortados e o gel era um elemento que ajudava neste penteado assim como os enfeites de cabelos para as meninas.

Vimos que a autoestima se faz também pela valorização do outro sobre si, em particular, a criança via na pesquisadora uma ponte para se alcançar suas próprias construções em torno de seu pertencimento, como nos diz Menezes (2014, p. 73) em relação à identificação, “(...) os indivíduos moldam seus projetos para se adequar a uma determinada noção identitária, fazendo uso de conceitos postos à disposição. Ou seja, a relação entre identidade e sujeito não é uma via de mão única (...)” e que ocorre nessa interação diária entre seus pares produzindo uma cultura própria da infância, em contexto, de experiências e a relação com o pertencimento racial, o corpo e o cabelo.

4.2.3 Terceira Cena: Falas dos adultos

As falas ou narrativas dos adultos em alguns casos tornam-se marcadores significativos para as crianças, mesmo não havendo intencionalidade, no entanto, são situações que, dependendo do contexto, podem reforçar predileções estéticas e agregar valores positivos ou negativos ao desenvolvimento identificatório das crianças, favorecendo mais ou menos o pertencimento racial. A seguir, destacamos três episódios sobre a fala de um adulto que trouxeram alguns apontamentos importantes para nossa reflexão: Abaixo, o relato registrado no diário de campo (13/09/19):

Após alguns minutos, a professora pede para as crianças guardarem os brinquedos, e diz em voz alta “agora vamos contar vocês!”, então ela pede que as meninas fiquem em pé a frente do quadro, uma ao lado da outra, enquanto pede para os meninos ficarem assentados, enquanto todos contam, neste momento, um dos meninos se levanta e se junta as meninas, então, a professora fala que agora era a vez das meninas, e começa a descrevê-las, “(...) são aquelas que tem cabelos grandes que se parecem com a mamãe!”. O exemplo dado não atende todas as meninas que estavam lá, a comparação e a referência sobre os cabelos, (re)significando os cabelos e o gênero, meninas cabelos grandes, e se parecem com a mamãe. A atividade termina após todos serem contados (Diário de campo-13/09/19 sexta-feira).

A expressão que indica uma “predileção estética” foi sutil, contudo ela revela uma tendência fortemente excludente e vinculada diretamente ao racismo estrutural e à ideologia do branqueamento. São pelas expressões orais ou gestuais que os detalhes desta presença racista se manifesta, que não passam despercebidas pelas crianças, Santiago (2014, p. 3), em sua pesquisa de mestrado, na qual estudava a hierarquização e racialização na Educação Infantil, diz-nos que “(...) através de inúmeras pedagogias colonizadoras, os padrões de desigualdade e hierarquização dos sujeitos negros são reproduzidos no interior das creches e pré-escolas”, suas afirmações vão de encontro a práticas que não são reflexivas tão pouco combatidas.

Situações como essa permeiam o contexto escolar, seja pela ausência de posturas em prol da não hierarquização racial ou em atitudes que combatam o silenciamento (...) diante de ações que não valorizam as crianças que não fazem parte de um ideário de beleza. Silva (2007) destaca que

(...) a escola, embora concebida nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível (SILVA, 2007, p. 9).

Voltamos agora para outra análise em que os cabelos foram citados como exemplo de uma beleza única. O episódio aconteceu durante a exibição de um desenho da Disney “Enrolados”, baseado no conto dos irmãos Grimm “Rapunzel”. As crianças de 3, 4 e 5 anos estavam reunidas no pátio interno, aguardando o início do filme e comendo pipoca. Uma professora comenta em voz alta: “só tem cabelo grande, quem come tudo”! Aparentemente é uma frase sem maiores repercussões, no entanto, para as crianças, podem agregar novas significações ao que já está sendo construído sobre seu pertencimento e sua identidade, segundo Barbosa (2007) que discute

O processo de identificação com um grupo, o reconhecimento da identidade, é sempre um processo marcado pela diferença, definido pela inclusão e exclusão, pois, quando eu afirmo o que eu sou deixo subentendido o que eu não sou. Ao afirmar: Sou negra, me incluo e me identifico com um determinado grupo. Quer dizer que eu não sou branca. A afirmação e a negação caminham juntas, assim como a identidade e a diferença (BARBOSA, 2007, p. 6).

No entanto, questionamos, de como frases como essa, que são repetidas no cotidiano escolar poderá repercutir no processo de apropriação e significação da identidade racial de crianças que não se enquadram nessa afirmativa? Podemos fazer uma análise prévia, ao inferimos situações como essas, das cenas que foram observadas durante a brincadeira em sala de aula. Ambas situações observadas têm como protagonista um menino (negro, cabelos curtos) – Homem de Ferro. Na primeira cena, ele está em uma atividade proposta pela professora, com a massa de modelar. Segundo o menino, a massinha era o cabelo da Rapunzel, que ele enrolava e cortava com uma tesoura, repetidas vezes. Alguns dias depois, a criança retomou a brincadeira com o cabelo de Rapunzel de massinha, dessa vez, envolvendo a pesquisadora.

Transcrição:

(...) Sons de crianças em ambiente escolar (sala) ao longo do vídeo. Homem de Ferro está modelando a massinha como se fossem mechas de cabelo. Em seguida, aproxima a massinha em minha cabeça

(Inaudível).

pesquisadora: Meu cabelo é assim? Combina comigo, fiquei bonita com esse cabelo? Home de Ferro: Ficou linda. . .

Pesquisadora: Ah, eu fiquei linda!

Homem de Ferro: Pareceu uma palhaçada. (Risos).

Pesquisadora: Parecendo uma palhaçada? Então não estou bonita não? Homem de Ferro: “Chovê” seu cabelo. (Inaudível).

Pesquisadora: “Cortou”? Corta aí e faz a bolinha com meu cabelo para guardar. (a professora pede que as crianças façam bolinhas para guardar as massinhas.)

Homem de Ferro: (Risos). (...)

Pesquisadora: Como é que eu vou ficar bonitinha? Homem de Ferro: Seu cabelo cortado fica igual “home”.

Pesquisadora: Igual homem? Só homem que tem cabelo cortado? Como é que é o cabelo da mulher?

Homem de Ferro: Cumprido.

Pesquisadora: E o meu não é cumprido? Olha o meu. O meu é cumprido? Homem de Ferro: É!

Pesquisadora Não, uai, curtinho. (Inaudível). (...) (Transcrição 19/06/219).

A criança desenvolvia a sua concepção sobre a relação entre a questão racial e o gênero. Para ele, cabelos longos eram para as mulheres, iguais da Rapunzel. Observamos que o menino era observador, estava sempre atento a que os adultos falavam ao seu redor.

Essa construção sobre esses dois campos estava se configurando na interface de suas observações e as representações que a cultura do adulto, seja familiar ou da escola estava sendo apresentada, por meio das falas e das imagens. Entendemos que as características da personagem feminina provocava nele uma certa inquietação. As pistas que ele foi montando a

partir das relações que ele estabelecia, levou-o a tecer questionamentos em torno da construção identitária, nesse viés, Abramowicz e Oliveira (2012) destacam que

(...) as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram à concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial – entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força –, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/assujeitamento e construção de subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Sendo assim, alguns comentários sobre os cabelos e a estética branca são recorrentes no meio escolar, configuram-se em elogios que (re)significam a consciência do sujeito, no caso, a criança, enquanto significações almeçadas e desejadas, perpetuando um privilégio que não é de todos, como este trecho do diário de campo:

(...) ao chegarmos no refeitório, eu observo as crianças que já estavam jantando, neste dia, muitas turmas estavam lá, poucos lugares vazios, quando isso acontece, as crianças da turma da Giovana acabam ficando espalhadas, enquanto esperava as crianças se acomodarem, ouvi um comentário de uma funcionária do refeitório, ela passa a mão nos cabelos loiros de um menino e comenta: “que menino lindo!” (Diário de campo 01/08/2019).

Neste mesmo dia, Homem de Ferro esteve presente em outra cena, que narraremos logo abaixo, na qual, a fala partiu de uma auxiliar de sala que estava próxima às crianças no refeitório, que diante de uma fala de outra criança posicionou-se em voz alta. A cena trouxe algumas reflexões sobre a sua cor de pele e o cabelo, que destacaremos a seguir:

Transcrição:

Homem de Ferro: (inaudível), como se falasse algo do seu prato, ao redor está cheio de vagens que ele havia retirado!

Outras crianças conversam

A monitora diz algo como: cenoura faz bem para os cabelos e para a pele Show da Luna: olha para ela e comenta:

- O meu cabelo tá crescendo! Coloca as mãos nas tranças e balança, retorna comer

Homem de Ferro fala para a pesquisadora: olha aqui! em seguida, ergue o braço direito e mostra para mim

Pesquisadora: o quê?

Homem de Ferro: preto!

Pesquisadora: hã?

Homem de Ferro- preto! E coça o braço esquerdo Pesquisadora: o que que é preto?

Homem de Ferro: minha cor, balançando afirmativamente a cabeça! Pesquisadora: sua cor é preta?

Homem de Ferro: balança a cabeça afirmando

Pesquisadora: sua cor é preta e a minha? Nesse momento, Mulher Maravilha que não estava participando da conversa, olha para Homem de Ferro e para si, entende o braço e diz:

Mulher Maravilha: e a minha? Mostrando o braço para mim

Nesse momento, eu estava respondendo ao menino, ela volta a lanchar
 Homem de Ferro: não consegue explicar a minha pergunta, abre as mãos, gesticula, abre a boca, não sai nada, aparenta não concordar que a minha cor era preta também, igual a dele
 Pesquisadora: oh, oh, põe a sua mão com a minha, a minha é mais clara? Comparamos cores?
 Show da Luna: mexe no celular,
 Pesquisadora: por favor, não mexe! Então retomo a pergunta para o menino
 Pesquisadora: É?
 Homem de Ferro: não sei!
 Ele encerra o assunto e retoma seu lanche. Prossigo filmando mais alguns segundos. (Diário de campo 01/08/2019).

Sobre o cenário, percebe-se que várias crianças estão no refeitório nesse momento, aproximadamente 50 crianças, entre 3 e 5 anos. Ao distribuir as crianças, as professoras procuram deixá-las assentadas próximas, para auxiliá-las enquanto se alimentam. Nesse momento, é fundamental a presença dos auxiliares de sala, visto que são eles que ajudam na distribuição e também na alimentação, principalmente, nas crianças menores e com deficiência.

Este dia não foi atípico, contudo, foi possível destacar alguns episódios significativos sobre nosso objeto de estudo. Podemos inferir que, ao abrir bem os olhos e apurar os ouvidos, é possível perceber as Relações Étnico-Raciais, desdobrando-se no ambiente escolar, em alguns casos, são indizíveis, apenas acontecem. Diante do exposto, destacamos outra cena ocorrida também no refeitório, desta vez, envolvendo uma professora (parda) e Dênis.

(...) Hoje, uma criança é elogiada pela professora (parda). Nesse momento, já não estou filmando mais, a maioria das crianças terminam de comer, me levanto e fico em pé junto à fila que se forma para a sala de aula. No refeitório, a professora Vivian leva sua turma para lanchar, ela conversa com as crianças, depois de servi-las, assenta-se em um banco lateral ao meu lado e do auxiliar Fernando, que observa Lobo que ainda comia. Ela então se levanta, ao ver Denis passar, então, abraça Dênis e começa elogiá-lo, o qual abre um sorriso, ela diz que ele é lindo, comenta como está cheiroso: “homem cheiroso”, “adoro homem cheiroso”, que lindo! O que é bonito tem que elogiar mesmo. Depois ela solta o menino e ele vai para a fila (Diário de campo, 2019).

A sequência de fatos ressalta as interações entre as educadoras e as crianças, percebemos que as falas influenciam as concepções das crianças sobre seu pertencimento. São pontuações que perpassam pela construção de novas possibilidades para seu imaginário social e pessoal, entre os pares e os adultos. Vemos que o diálogo também ocorre em momento coletivo, no refeitório, lugar de socialização mais ampliada e que contribui para as vivências que elas certamente terão naquele espaço.

Na contramão da hierarquização racial, existem as falas ou narrativas carregadas de intencionalidade que buscam combater, ou evitar situações preconceituosas, colaborando com o desenvolvimento positivo por parte das crianças, bem como da identidade racial delas. Sobre essa ambivalência da escola, Lopes (1995) destaca que

(...) as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula tem mais créditos social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado (LOPES, 1995, p. 37-38).

Neste processo reflexivo, podemos destacar outro episódio que demonstra como a socialização dessas crianças em um ambiente tão diverso e contraditório pode operar no desenvolvimento das subjetividades das crianças. O relato, a seguir, é da professora Júlia (negra, cabelos crespos e curtos): e foram destacados do diário de campo:

Você perdeu uma cena muito interessante para a sua pesquisa, outro dia, as crianças estavam jantando quando um menino comenta em voz alta: professora, um dia eu estava pensando lá em casa, nós somos todos bege, né? Aí o menino negro vira e fala assim: eu não, sou é preto e um preto bonito, aí eu falei, bate aqui, eu também sou preta! (Diário de campo, turma de 3 e 4 anos, 18/06/19).

O diálogo citado nos revela a valorização e a expressão do pertencimento em ser preto. A professora, ao se identificar também como preta, proporciona às crianças uma reflexão do lugar de poder, que valoriza o pertencimento racial. Júlia esteve presente em outra observação, dessa vez, não diretamente, quando sua negritude serviu de comparação. Estávamos de saída do refeitório, enquanto outra turma da mesma idade estava chegando, uma das crianças comentou que o menino (negro, cabelos crespos e curtos) da outra turma se parecia com a professora Júlia (negra, cabelos crespos e curtos). É importante destacar que são representações importantes para as crianças.

Nas cenas, vimos que prevalecem a socialização entre as crianças e os adultos que se estendem para além das socializações estabelecidas em sala de aula, o olhar, a observação e as comparações são ferramentas que também fazem parte do imaginário infantil, fornecendo subsídios para o seu desenvolvimento. As observações nos revelam que as práticas cotidianas adquirem valores diversos nesse processo de aquisição de novos conceitos, afeta diretamente a interiorização por parte das crianças de seu pertencimento racial, bem como das questões de gênero, podendo contribuir positiva ou negativamente. O grande desafio está em como as crianças interiorizaram essas experiências, sem prejuízo às suas próprias concepções.

4.3 Interações: crianças e artefatos culturais

Tudo é humano, bem diferente
Assim, assado todos são gente
(Diversidade-Tatiana Belinky, 1999, p. 32).

Quando o assunto é ter um currículo, concebido como conjunto de práticas, experiências,

saberes e conhecimentos, que permeie as relações étnico-raciais, com amparo nas leis vigentes e orientações, logo, vimos, dentre as sugestões, que a escola ofereça as crianças bonecas negras, imagens das representações de famílias também negras, que os livros literários e os livros didáticos ofereçam representações positivas das populações que por muitos anos ficaram invisibilizadas nestes materiais e artefatos²⁴, propõem-se, enfim, a descolonização dos currículos escolares e dos PPP's, ou seja, sugere descentralizar-se de uma base curricular universal, centrada numa cultura monocultural para a inserção de componentes que considere a multiculturalidade que constitui a sociedade e as Instituições de Educação Infantil, com vistas a revitalização da Ancestralidade Afro-brasileira e Indígena²⁵. Nessa perspectiva, Santana (2006) em texto sobre a Educação Infantil, nas Orientações e Ações para a Educação para as Relações Étnico-Raciais esclarece que

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (SANTANA, 2006, p. 37).

Sendo assim, procuramos seguir pistas nos materiais produzidos no campo, que nos mostrassem tal relação entre o que é promulgado a partir das demandas dos povos negros, em virtude de reconhecimento de suas culturas e contribuições ao Brasil, nesse viés, separamos os blocos de cenas, as interações entre as crianças e os artefatos culturais, que à elas eram ofertados, seja pelas famílias ou pela escola.

4.3.1 Primeira Cena: Cabelos e estética negra

Nos próximos fragmentos de cenas, destacamos LadyBug no dia do brinquedo, a criança aparece com uma trança longa, branca, junto à cena, trazemos anotações do Diário de campo

²⁴ Verbete dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: artefatos, qualquer objeto feito pelo homem com ou sem auxílio da máquina. Compreende-se aqui como artefatos, todo tipo de material pedagógico que possa ser utilizado como dispositivo na construção identitária das crianças, possibilitando a sua (re)significação sobre o corpo e cabelo negro, a saber: materiais concretos, acessórios, brinquedos, cartazes, fotos, imagens, livros e imateriais, como a linguagem, as narrativas.

²⁵ A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 03/2004 regulamentaram e organizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica. O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial aprova no ano de 2009 o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes curriculares (GOMES, 2011, p. 115).

do dia 02/08/2019, que relatam como esse brinquedo impactou a professora e os outros colegas.

FIGURA 21 – LADYBUG E SEU BRINQUEDO



Fonte: Acervo da pesquisadora, 02/08/2019.

(...) São 12:55, é sexta-feira, estou no portão da EMEI esperando para entrar, ao meu lado estão as crianças e seus pais/responsáveis, lá dentro estão as crianças que vêm de escolar. Vejo LadyBug chegar com a mãe, percebo que a criança está com uma trança longa e loira na cabeça, não sei se é da Frozen ou da Cinderela, lembrei que era o “dia do brinquedo”, aproximei e cumprimentei a mãe e a filha, elogiei as tranças, a menina não deu confiança... são 13:10, em sala, a professora interagiu com todos e seus brinquedos, elogiou as tranças de LadyBug. Mulher Maravilha, então, chega, a menina vem de escolar, que nem sempre é pontual. A professora diz para a menina que hoje a Rapunzel veio à aula e não a LadyBug. Mulher Maravilha só observa. Nesse dia, LadyBug fica um pouco deslocada, as outras crianças não interagem com ela, que, por sua vez, não larga a trança. Por não ter trazido brinquedo naquele dia, a professora ofereceu um brinquedo para a menina. Então, a professora retirou de dentro de uma caixa cheia de brinquedos, uma Barbie, em seguida, segurando a boneca, comenta com a criança, em tom de brincadeira, que se parece com a boneca, loira, magra, vestido bonito, em seguida, recomenda que a criança cuide bem da boneca”. As outras crianças brincam com seus brinquedos, duas meninas conversam e penteiam os cabelos das bonecas (Diário de campo, 02/08/2019).

Há uma inquietação na cena, primeiro as crianças parecem não aceitar o “brinquedo” de LadyBug, visto que é uma prática recorrente entre as crianças de trocarem os brinquedos, nesse dia, às vezes, ocorrem muitas disputas quando eles são interessantes, pelo que foi observado, as crianças não interagiram com ela e sua trança, voltaram-se para suas bonecas, carrinhos, bonecos de super-heróis, dentre outros, algo parecia indicar deslocamento, aparentemente, não houve identificação entre a menina e a personagem por parte das crianças. Carvalho (2015), em sua pesquisa sobre mulheres negras e sua relação com os cabelos, corrobora com esta discussão ao dizer que

Como essas crianças negras estão em fase de desenvolvimento e de experiências sociais, os conflitos com relação a sua estética criam mecanismos que podem resultar em bloqueio em relação a sua aceitação como sujeito negro ou ao mesmo tempo para alguns, pode ser a alavanca que irá proporcionar uma identificação mais forte com a sua cultura, ancestralidade e identidade negra (CARVALHO, 2015, p. 28).

A pouca exposição de personagens negros, como super heróis, rainhas, reis e princesas levam as crianças negras e brancas, em seu imaginário, vivenciarem outras culturas e realidades, que nem sempre as representam, no entanto, possibilitam que elas sejam essas personagens por meio de um acessório. São experiências sociais que trazem alguns conflitos de identificação e, em sua vivência, em sua cultura de pares, percebemos que esses mesmos pares expressam julgamentos, podem não o fazer por palavras, mas de certa forma, eles se exprimem.

As tranças brancas e cumpridas não se encaixavam com a menina de tez preta e cabelo crespos, as crianças, ao vê-la, percebem o contraste, mesmo com a interferência da professora, o silêncio é determinante e, em alguns casos, dizem muito.

Outro acontecimento que merece destaque, por provocar algumas indagações, são as narrativas da professora. Qual mensagem imprime seu discurso em relação a estética e o corpo? A professora elogia as tranças loiras da criança, numa aparente tentativa de fazer com que a menina negra se sinta confortável, usando aquele artefato, no entanto, a partir do comportamento da criança, percebemos que sua fala não é convincente, que ela ficou deslocada, e que não se identificou com o objeto.

Ainda na tentativa de inserir a menina na brincadeira, a professora oferece uma boneca com fenótipos europeus, enfatizando, oralmente, suas características e, inclusive, sua beleza que transcende, alcançando a sua vestimenta (“o vestido bonito”). Esse discurso foi favorável a construção identitária da menina negra e a valorização do grupo de estética negra? Fazzi (2012) prenuncia que a criança pequena adquire o entendimento inicial de raça a partir da circularidade do discurso no ambiente social, seja na família, mídia e escola. A aquisição de categorias raciais está, intrinsecamente, ligada à aquisição da linguagem e nas narrativas, por estarem carregadas de ideologia racial.

É também por meio da oralidade que os conceitos, pré-conceitos, as discriminações raciais são transmitidas de geração para geração e entre os pares, constituindo o racismo que está estruturado na sociedade brasileira. Sob estas inflexões, entende-se a oralidade como um dos artefatos que pode interferir na construção identitária das crianças negras e não negras. É nesse sentido que Vygotsky (2001) ressalva que a linguagem é um fator particular à criança e a apreensão dos conhecimentos, conceitos e valores, ocorre através da interação com o outro e com o meio social mediado pela língua falada ou escrita. A linguagem é o aspecto fundante de nossas experiências. No caso das crianças, a cultura de pares (Corsaro, 2009) e a cultura infantil (Sarmiento, 2005) que elas produzem e comunicam para os bebês e as crianças bem pequenas que nascem e chegam ao mundo, as experiências são tecidas em diálogo com os adultos e as culturas étnico-racial, familiar, escolar etc.

Foi sob essa perspectiva que buscou-se compreender as interferências discursivas e dos demais artefatos disponíveis às crianças naquela cena, ou seja, entender como a criança lida com os artefatos materiais ou discursivo, como (re)significa esses elementos no seu processo de construção identitária. Nesse sentido, observou-se os artefatos em exposição: carrinhos, bonecas e super-heróis.

No que tange às bonecas e aos super-heróis, foi possível perceber, a partir dos traços físicos e da cor da pele dos brinquedos, que há um predomínio da cultura europeia. Ao refletir se que a criança apresenta características próprias da infância, como o jogo simbólico e imaginário, considerando a imaginação como um processo humano inerente à compreensão do mundo e de si, que permite a criança transitar entre o real e o plano imaginário, entendemos que a criança brinca, transforma e reconstrói a realidade através da imaginação, ela representa o real ao seu modo, (GOUVÊA 2011, p. 557-588), sendo assim, surgem outras provocações: a LadyBug como uma personagem que a criança deu vida através de seu corpo, reconstruída no jogo simbólico, poderia ter um cabelo diferente no imaginário infantil? Poderia ser uma cabeleira loira ou o próprio cabelo da criança ou um cabelo crespo? Por que a família acrescentou o cabelo loiro, contudo, a criança escolheu dar vida a personagem LadyBug, que tem os cabelos originalmente preto?

Na cena da Figura 21, seria possível uma outra forma de abordagem discursiva para que a criança construísse elementos imagéticos dentro de uma brincadeira que a levasse a se reconhecer a partir dos artefatos disponíveis ou seria necessário a disponibilização e estímulo do uso de outros artefatos pela criança que pudessem representar a diversidade racial naquele contexto? No decorrer da cena, a professora ainda se compara com a Barbie, deixando evidências, a partir de suas narrativas, que a estética estava sendo usado como instrumento de comparação, sendo, portanto, um reforço nesse processo identificatório.

O que se observou *a priori* nessa cena foi a valorização do padrão estético universal, o corpo magro, cabelos loiros que auxiliam na construção identitária da criança branca. É preciso oferecer, incluir os artefatos que possibilite que todas as crianças se reconheçam. Melhor dizendo, objetos que possam representar a diversidade étnico-racial, para que as crianças negras e brancas se vejam e possam assim se constituir como sujeito pertencente a um grupo étnico-racial e protagonista.

Assim, as narrativas do adulto, que mediam a interação das crianças e os artefatos, contemplam a diversidade dos corpos, valorizando a estética que representa as diferentes raças que compõem o ambiente da sala de aula. Dessa forma, os artefatos materiais e, inclusive, a linguagem, serão potentes na (re)significação do corpo e do cabelo da criança negra, favorecendo

o processo de construção identitária de todas as crianças de forma equânime.

4.3.2 Segunda Cena: Projeto Diversidades

Pode ser jovem... bem de idade. Todas essas coisas que eu falei aqui gente, não é defeito, não é defeito ser nada disso, não é qualidade. Não é qualidade ter o cabelo liso. Não é qualidade eu ter o cabelo anelado. Não é qualidade o cabelo curto ou comprido, tudo isso (Transcrição da fala da professora Eliane, 22/05/19).

FIGURA 22 – PROJETO SOBRE DIVERSIDADE



Fonte: Acervo da pesquisadora, 16/05 e 22/05/2019.

Quando se iniciou a pesquisa de campo, o projeto sobre diversidade já estava acontecendo, ele foi desenvolvido por Eliane, professora de apoio, para tanto, ela utilizou um texto de Tatiana Belinky, e, a partir dele, desenvolveu algumas atividades com a temática, culminando na exposição do trabalho das crianças na área externa da sala. A professora relatou que teve algumas situações que chamou atenção, quando, ao apresentar as imagens das diferenças entre as pessoas, segundo ela, as crianças negras não se identificavam com as imagens de pessoas negras.

A professora também trabalhou com a proposta de autorretrato, no entanto, foi oferecido para as crianças o papel ofício (tipo A4) e o lápis de escrever, não foi agregado cores ao desenho. Às crianças não foram permitidas explorar todos os detalhes do autorretrato. Outra atividade desenvolvida foi a apresentação de imagens de fotografias de pessoas diferentes. No entanto, sobre tais atividades, podemos inferir uma reflexão necessária para todos em torno das diferenças e da diversidade, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, inicia a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças (BRASIL, 2006 a, p. 16).

São propostas que fomentam nas crianças a reflexão sobre seu contexto social,

proporcionando o fortalecimento de sua subjetividade. No tocante às representações culturais em torno da raça, vimos que o cenário não se modificou muito nos últimos anos. Apesar das mudanças advindas das exigências legais, que tange a Lei 10.639/03 e 11.645/08 sobre o currículo de escolas públicas e particulares, o aumento visível de livros que tematizam o povo negro e indígena, observamos que deve ser considerado em muitos casos a qualidade das imagens e textos que nem sempre atendem a questão principal, que se trata da visibilidade desses povos de modo positivo e potente, para Santana (2006), ao discutir sobre ações para o trato das relações étnico raciais na Educação Infantil, esclarece que

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bem, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (SANTANA, p. 32)

Retomando essa cena, observou-se que literatura e a imagem ganhou relevo, também se verificou que houve resistência pelas crianças em se reconhecer como pertencente a raça negra durante o desenvolvimento das atividades. Foram usadas imagens no qual as crianças não se aproximaram, apontando uma dificuldade de significar o que estava vendo, surgindo a necessidade de se refletir sobre a qualidade gráfica, a imagem como fonte de valorização da beleza negra, uma estética que exalte os fenótipos negros da mesma forma que é enaltecida a beleza branca que a criança tem acesso no seu cotidiano.

Assim, pode ter havido na Figura 22 a não valorização da estética negra pelo olhar e interpretação da criança. Quanto a literatura apresentada, apesar da professora ter desenvolvido atividades a partir da obra de Tatiana Belinky que envolve a temática racial, o trabalho não atingiu de forma positiva as crianças negras, uma vez que, pairou a negação da diversidade étnico-racial em sala de aula. Com isso, os corpos e a cultura não foram compreendidos pelas crianças de forma valorativa, impossibilitando que a criança negra se identificasse com as histórias, personagens e imagens trabalhadas.

Essa cena também evidenciou que se faz necessário a mesma presença ao nível quantitativo das obras, que contemplem todas as crianças, com personagens e imagens que provoquem na criança negra o sentimento de pertencimento, favorecendo assim a sua identificação e a socialização com os artefatos utilizados na sala de aula.

A socialização traz outras questões para essa discussão sobre a (re)significação do corpo e cabelo negros nas relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com os artefatos materiais e imateriais. A análise das falas das crianças, participantes da pesquisa, permite tecer algumas considerações. Uma refere-se ao fato de que o pertencimento

racial deve ser considerado como uma categoria importante para o processo de socialização e de construção da identidade, do autoconceito e da autoestima. Tudo isso na perspectiva do reconhecimento e da afirmação da criança como sujeito histórico e social potente e co-construtora da cultura em que suas experiências acontecem.

Algumas crianças entrevistadas evidenciaram a apreensão de valores e de atitudes em relação ao seu grupo étnico-racial. No entanto, a análise dos dados coletados durante a observação do comportamento e falas das crianças e adultos nas aulas e brincadeiras, guiadas ou livres, apontou que a construção identitária da criança negra não tem se dado de maneira tranquila.

Também indicou que as algumas crianças apresentaram ideias preconceituosas e estereotipadas em relação a ser negro. Em contrapartida, a mesma investigação sinalizou que o ser branco aparece com mais positividade nas atividades propostas e nos artefatos que as crianças tiveram acesso, possibilitando assim, que esse público tivesse um processo de construção identitária mais confortável em relação ao grupo de crianças negras.

4.3.3 Terceira Cena: As construções raciais em torno dos cabelos e da cor de pele

Às sextas-feiras, era decretada como o “Dia do Brinquedo” prática comum em muitas escolas de Educação Infantil. Nesse dia, as crianças tem a oportunidade de trazer seus brinquedos (carrinhos, bonecas, skate, dentre outros) nem todas trazem, mas todas querem brincar com os brinquedos, as professoras disponibilizam os brinquedos da escola para aqueles que não trazem.

FIGURA 23 – CRIANÇAS E OS ARTEFATOS



Fonte: Acervo da pesquisadora, 02/08; 14/06 e 10/05/2019, respectivamente.

As duas primeiras imagens selecionadas são do dia do brinquedo, as brincadeiras estão inseridas no contexto da escola como uma ação permanente, fundamental ao desenvolvimento

das crianças. Observou-se que as crianças, principalmente, as meninas demonstravam suas preferências pelas bonecas brancas, ressaltamos que a escola tem em seu acervo bonecas e fantoches negros que ficam na brinquedoteca, no entanto, as crianças tem liberdade para trazer seus próprios brinquedos e compartilhá-los, caracterizando o que Corsaro (2011) denomina como cultura de pares, ou seja, as crianças partilham artefatos, brincadeiras de acordo com seus interesses, formulando ideias e socializando-as com seu grupo. Nesse contexto, foi possível verificar que a socialização com materiais que contemplem a diversidade racial, está reduzida às oferecidas pela cultura escolar.

A terceira fotografia demonstra como as crianças com toda sua criatividade transformam um retalho de tecido em cabelos, a cena começa com uma atividade promovida pela professora Geovana, ela distribuiu os retalhos para as crianças, em seguida, a professora deu continuidade ao projeto colcha de retalhos. Enquanto a professora contava a história que serviria de inspiração para a colcha que iriam construir juntas, as crianças colocaram os retalhos nas cabeças, e brincavam transformando os cortes de tecidos em cabelos, elas se divertiram. Segundo Cerizara (2004), as brincadeiras são representações importantes a serem consideradas pelas instituições escolares,

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que actuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação colectiva (CERISARA, 2004, p. 37).

Diante disto, compreendemos, por meio dos indícios encontrados em relação aos brinquedos que as crianças levavam, que estes não contemplavam a necessidade de vivências que estimulam as diferenças. As interações com os materiais e artefatos ficam concentrados na oferta da escola e sua proposta pedagógica e curricular que prestigie as diferenças.

Apresentamos a seguir alguns trabalhos pedagógicos que evidenciaram a temática racial, além do projeto sobre diversidade realizado pela professora Eliane, como as atividades desenvolvidas para atender ao projeto sobre africanidades que envolveu toda a escola e culminou na Mostra Cultural, realizada no dia 11 de novembro de 2019.

FIGURA 24 – MOSTRA CULTURAL 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora, 09/11/2019.

Ressaltamos que, nesta dissertação, há problematizações importantes no que tange as práticas que envolve os desenhos e as produções artísticas desenvolvidas nas escolas, Vianna (1995) e Silva (2015) alertam para as práticas estereotipadas ainda presentes nas instituições. Com a produção e reprodução de atividades pouco significativas e interessantes, agregam pouco ou nada às crianças. Segundo Silva (2015)

A diversificação das práticas e das estratégias em Artes Visuais na Educação Infantil que envolva trabalhos com argila, escultura, pintura, performance, videoarte e instalação poderia ampliar o repertório das professoras e das crianças. O currículo da Educação Infantil supõe, e requer o desenvolvimento de propostas que contemplem e acolham as variadas experiências estéticas dos sujeitos na contemporaneidade (SILVA, 2015, p. 76).

Em outra perspectiva, ao se tratar das manifestações artísticas voltadas à divulgação da cultura Africana e afro-brasileira, ainda permanecem alguns dilemas que dizem da qualidade de materiais que são escolhidos e compartilhados com as crianças. Quanto ao fator histórico, ele se torna significativo à medida em que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para um povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível (MUNANGA, 2009, p. 12).

A turma pesquisada realizou algumas atividades, dentre elas, uma releitura do livro “Que cor é a minha cor”, livro de Martha Rodrigues, com ilustrações de Rubem Filho. As crianças foram vestidas com tecidos coloridos em homenagem a algumas culturas africanas. As turmas trabalharam com outros livros literários que tematizavam e representavam as pessoas negras.

É importante destacar que o trabalho com obras literárias africanas e afro-descendentes potencializam o trabalho para as Relações Étnico-Raciais, possibilitando que as crianças conheçam e valorizem a cultura e história dos povos negros. Dessa forma, a escola favorece a

construção de uma visão positiva da população negra, contribuindo, inclusive, para que as crianças negras se identifiquem com as histórias e personagens e, por conseguinte, (re)signifiquem o corpo e cabelo negros, favorecendo assim a sua construção identitária.

FIGURA 25 – MOSTRA CULTURAL - EXPOSIÇÃO



Fonte: Acervo da pesquisadora, 09/11/2019.

Foram expostos para as famílias trabalhos manuais desenvolvidos com as crianças sobre a temática. A feira encerrou os eventos daquele ano, alcançando a participação de muitas famílias. Considerável das famílias, o que revela que as famílias foram afetadas pela temática racial. A partir da inflexão que a diversidade racial permeia a sociedade, a população negra representa mais de 50% da população de Belo Horizonte, logo, inferimos que as famílias são constituídas por sujeitos pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais e de classe.

São adultos e crianças tecendo uma rede complexa de relações, cada qual com sua subjetividade e sua cultura, constituindo, assim, uma sociedade pluricultural. São essas pessoas que adentram o ambiente escolar, portanto, a instituição de Educação Infantil, para cumprir sua função principal, que é a de socialização da criança com vistas a seu desenvolvimento holístico, precisa construir um currículo sob os eixos norteadores: interação e brincadeiras que garantam a todas as crianças o direito de se reconhecer como sujeito de pertencimento racial, favorecendo assim o seu construto identitário.

No entanto, é preciso pensar nos prejuízos históricos que atingiram a população negra brasileira desde o regime escravagista, por isso é preciso ver a criança negra no contexto escolar, no sentido de possibilitar que ela (re)signifique o corpo e os cabelos negros nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo, ou seja, que possam construir uma socialização com seus pares, com o adulto e os artefatos que favoreça o seu processo de construção identitária. Para tanto, torna-se imprescindível refletir sobre os componentes curriculares que contemplem a diversidade Étnico-Racial presente no contexto escolar, incluindo os artefatos que possam

representar a população negra, inclusive se preocupar com os discursos que circulam no ambiente.

Também é importante dar visibilidade às questões e tensões que permeiam a temática racial na instituição, além de pensar em toda a materialidade exposta, pois, esta precisa representar a diversidade Étnico-Racial e cultural, melhor dizendo, as representações raciais por meio dos artefatos, que a criança tem acesso, devem estar em pé de igualdade na instituição escolar para garantir a todas as crianças os mesmos direitos que regem a lei de diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB/96).

Os dados coletados nos leva a concluir que as relações que a criança estabelece com o outro e com os artefatos vão paulatinamente fazendo com que elas tomem consciência do seu corpo e do valor atribuído ao mesmo. É também através 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. 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. O corpo físico transmite e revela (ou não) os conhecimentos milenares de geração para geração, é ele também que tece as relações, as experiências com o mundo exterior, com o outro e com os diferentes artefatos (MACHADO, 2014).

Portanto, o corpo negro precisa ser visibilizado, a instituição estudada possibilitou com o projeto sobre Africanidade, que a criança socializasse com artefatos que representam a diversidade étnico-racial brasileira. No entanto, acreditamos que as escolas possam desenvolver trabalhos em consonância com a família e a comunidade, no sentido de explicar a importância da criança ter acesso aos artefatos que representam a população negra em casa, propiciar a todas as crianças a compreensão de raça e a construção positiva do negro, favorecendo também que a criança negra possa (re)significar o corpo e o cabelo negros nas relações que estabelecem com o outro, possibilitando seu crescimento identitário. Esse é o caminho para a materialização da Lei 10.639/03 no contexto escolar, e para uma educação que promova a equidade racial no contexto da Instituição de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou compreender como as crianças de 3 e 4 anos (re)significam o corpo e o cabelo negro nas interações que estabelecem em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte/ MG, por conseguinte, como se constrói entre elas noções de estética, permeadas pelos cabelos e pelos corpos negros como possíveis definidoras ou não de seu processo do construto identitário.

Procurou identificar as interações que as crianças estabeleceram na Instituição de Educação Infantil, tendo como foco as Relações Étnico-Raciais, a partir da observação atenta das interações cotidianas entre criança-criança, criança-adulto e criança-materiais/artefatos, bem como perceber e discutir quais significações sobre corpo e cabelo negros as crianças mobilizam quando estão imersas nessas relações. Também foi analisado se tais significações estão relacionadas ao pertencimento racial das crianças brancas e negras participantes da pesquisa.

Para este estudo, tendo em vista as Relações Étnico-Raciais, recorreu-se a fragmentos de cenas sob o olhar de categorias analíticas, tais como interações, identidade e infâncias, de modo a compreender melhor o fenômeno estudado com sujeitos de 3 e 4 anos de maneira articulada. Assim, a observação participante, a conversa informal e os registros em diário de campo foram utilizados a fim de obter as repostas aos questionamentos que foram propostos. Ao longo do trabalho, realizamos uma análise documental por meio da pasta individual da criança e ficha de anamnese, o que permitiu visualizar com mais profundidade as características da EMEI Milton Santos e como que as famílias atendidas por esta instituição lidam com o pertencimento racial de seus filhos. De acordo com o resultado de outras pesquisas, como a de Munanga (1999) e de Petrucelli (2013), nem sempre a família consegue inferir a classificação racial das crianças oralmente, discordando muitas vezes com a classificação utilizada no preenchimento de documentos. Examinando os dados fornecidos pelos documentos escolares, notamos que, em alguns casos, as informações dadas pelas crianças não condiziam com as informações fornecidas pelos pais/responsáveis, revelando a tensão existente.

A construção identitária, *a priori* reconhecida, passará por alterações e serão agregadas a novos saberes. As vivências que foram registradas neste trabalho trazem apontamentos e apresentam caminhos diversos, individuais e coletivos, que são compartilhados para e com as crianças, seus pares e na cultura infantil. Os dados de campo apontaram que o processo de formação identitária nas crianças desde a mais tenra idade está vinculada a um eixo de (re)significações que atravessam o seu desenvolvimento.

A pesquisa propiciou a identificações de pistas que surgiram das interações que foram

se estruturando ao longo do ano de 2019, durante o percurso das crianças de 3 e 4 anos, que participaram da pesquisa, com recorte principal na infância. Observei que as (re)significações não apenas se fazem na oralidade, mas também pelo corpo, pelos olhares, pelo toque, na relação com os artefatos e com os adultos. Por isso, pesquisar crianças pequenas é um processo complexo que exige um olhar e uma escuta atenta e perspicaz. Para isso, foi preciso aguçar e ampliar os sentidos, ver além, fazer uma leitura, por meio das cenas, que muitas vezes se encontravam à margem do currículo formal. As crianças mostraram além da oralidade, dados expressados pelo corpo, pelo olhar, pelo gesto, pelas brincadeiras e suas representações imagéticas. Sob essa perspectiva, agrupamos os dados a fim de apresentar o que foi apurado.

Foi possível verificar que um dos aspectos mais relevantes deste estudo estão presentes nas interações que as crianças vivenciam com seus pares. Ao destacarmos as relações em fragmento de cenas, em diálogo com as notas do diário de campo, observações e conversas informais, constatamos que é na teia do dinamismo das Relações Étnico-Raciais que as significações e (re)significações do corpo e do cabelo negro se dão de forma regulada pela experiência.

Assim, como Brougere (1998) afirma que a experiência é um processo que não é transferido, mas sim (co)produzido através das interações, compreendemos que, da mesma forma, o corpo do outro, as falas, os artefatos culturais que o sujeito transforma em novas significações distintas daquelas produzidas por eles. Nesse sentido, os fragmentos de cenas protagonizadas, principalmente, por Frozen, Mulher Maravilha e LadyBug trouxeram pistas relevantes para nossa reflexão.

É importante ressaltar que, antes de experimentar as sensações, as meninas estabeleceram um vínculo de amizade que possibilitaram as sensações pautadas no campo do afeto e do respeito. O ato de tocar os cabelos se fizeram por alguns minutos, contudo, foram suficientes para que elas pudessem sondar, testar, avaliar, comparar o objeto que estavam tocando, indicando que as representações são transitivas, móveis e múltiplas de acordo com o papel que elas desempenhavam naquela troca entre os pares (BENTO, 2012).

Assim como demarcou Bondía (2002), a experiência se estabelece também na passividade, na receptividade e na disponibilidade de abertura, nessa relação de aproximação que a interação e a identidade se fazem presentes. Sendo, portanto, na compreensão desses sujeitos como pertencentes de uma raça/etnia se ampliará a construções efetivas positivadas pelo seu próprio conhecimento sobre seu pertencimento. Nessa perspectiva, o corpo e o cabelo são constituídos como marcadores sociais, fomentando construções relevantes que acompanham os sujeitos até a vida adulta.

A partir das observações que pautaram as interações entre as crianças e os adultos, foram localizados dados significativos que apontaram para uma relação que sofre influências tanto do corpo quanto do cabelo dos adultos e das formas como estes se relacionam com seus pertencimentos raciais. Como dito, entendemos que a criança interpreta as ações do adulto e da cultura, atribuindo novos significados aos saberes compartilhados e às experiências vivenciadas. Assim sendo, levamos também em consideração o que a criança vivencia em seu grupo familiar, num emaranhado de significações, pois é no meio social que a criança vai construindo sua subjetividade, identificando as marcas e traços que aparecem ou não ao longo de sua constituição identitária, as quais, provavelmente, serão mantidas, mudadas e/ou renegociadas nesse processo externo e internos de interações.

Ao longo das análises, vimos que as falas das crianças e as representações do que ouviam e viam, em alguns momentos, tensionaram as concepções sobre seu pertencimento étnico-racial. São problematizações elaboradas pelas crianças que perpassam pela construção de novas possibilidades para seu imaginário social e pessoal, que contribui para a interpretação.

Nesse caminho investigativo, foi possível, por um lado, verificar que mesmo não havendo intencionalidade por parte dos docentes e comunidade escolar, as variáveis interpretativas deles sobre o mundo e a cultura que os cerca são repassadas/comunicadas/transmitidas no processo educacional. Por outro lado, as crianças, como protagonistas, leem tudo a sua volta, refletem, questionam, problematizam, exercendo um papel que não é passivo, construindo ideias e culturas no bojo das relações que estabelecem com o mundo, artefatos, consigo e com o outro. Elas produzem e comunicam saberes e práticas culturais na interação com seus pares mediada pelas relações que estabelecem com o mundo e com as pessoas.

Sendo assim, no que se refere as interações e os artefatos culturais, sejam eles os brinquedos, as brincadeiras, as imagens dentre outros, o estudo apontou que a pouca exposição a personagens negros, possibilitaram que as crianças vivenciassem outras culturas, que nem sempre as representavam. A ausência de representatividade dos povos negros são experiências sociais que trazem alguns conflitos de identificação nas vivências e na cultura de pares. Percebemos ainda que existe um julgamento das crianças que não se faz ainda por palavras, mas pelo silêncio e pelo distanciamento. Dessa forma, as crianças em suas construções sobre o pertencimento étnico-racial, a seu modo, expressam-se, apontam ou se calam. Por isso, vale ressaltar a importância da escola e da história, o valor e a beleza da estética do negro a partir dos artefatos expostos em seu ambiente, oportunizando que as crianças negras se sintam representadas positivamente no seu meio.

À luz do diálogo tecido com os teóricos, os fragmentos das cenas, e as observações, concluímos que as interações entre as crianças pequenas e o outro, seja este objetos artefatos culturais ou adultos, vão ao longo do tempo contribuindo para suas (re)significações sobre o pertencimento étnico-racial, porque as crianças de 3 e 4 anos fazem questionamentos, que revelam sua autoimagem e a imagem com ela convive.

Os objetivos propostos nesses estudos foram alcançados, mas vale apontar que, no processo, houve descontinuidades no trabalho, fruto de greves e paralisações, tais variáveis fugiram ao controle da pesquisadora. Outro aspecto a considerar foi o impacto da presença da pesquisadora na escola, e, principalmente, na sala da turma pesquisada, o que levou a retomada constante na interação com as crianças. Por vezes, foi preciso retirar-se da sala, para não interferir, tampouco desarmonizar a sala. Em algumas situações, as crianças deixavam seus lugares para estarem mais próximas da pesquisadora, o que causava agitação.

A entrada no campo foi tardia, entendemos que impossibilitou um estudo estendido desde o início do ano letivo, que é o período no qual as crianças estão se conhecendo ou retomando os laços de amizade.

Por fim, a pesquisa suscitou novas indagações como possibilidades para novos movimentos, novos estudos e novas perguntas, a saber: Levando-se em consideração as limitações desta pesquisa, e, ao considerar a temática racial e as crianças na mais tenra idade, perguntamos se não cabe aqui um estudo do tipo longitudinal. Qual seria a diferença se focalizássemos no processo de pesquisa o desenvolvimento identitário das crianças de 3 anos na família e na escola? Qual o peso relativo da cultura infantil, de pares e familiar, na construção do pertencimento étnico-racial? Ou ainda: a escola de hoje consegue contemplar com suas práticas e projetos a temática racial, e se realmente essa discussão atinge as crianças de 0 a 3 anos possibilitando a elas a construção de novas significações?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. **Infância, Raça e “Paparicação”**. Educação em Revista: Belo Horizonte. Ago. 2010, v. 26, n. 02, p.209-226. Disponível em: [educacaoemrevistaufmg.com.br/edio.../educacao-em-revistavol-26-no-2-ano-2010/](http://educacaoemrevista.ufmg.com.br/edio.../educacao-em-revistavol-26-no-2-ano-2010/). Acesso em: 18/07/2018.

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, pp. 11-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192.

ALDERSON. Priscilla. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ALMEIDA. Aline Martins de. **Ritualização das práticas e do cotidiano escolar no primeiro jardim de Infância Público de São Paulo**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 41-62, set./dez. 2017.

AMORIM. Kátia de S. OLIVEIRA. Zilma M. R. ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. R. **Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil**. Psicologia USP, são paulo, julho/setembro, 2009, 20 (3), 437- 464.

AUGUSTO, Aline De Assis. **Infância E Relações Étnico-Raciais: Concepções E Imagens De Crianças Da Educação Infantil De Uma Escola Pública Do Município De Juiz De Fora-Mg'**. Universidade Federal De Juiz De Fora. Mestrado, 2017.

AUGUSTO, Claudia Elizabete dos Santos. **Ressignificando as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: proposta de diálogo entre família e escola**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

ARAÚJO, Marlene. **Infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Tese. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

ARAÚJO, Janaína Fochat Mól. **Identidade étnico racial na Educação Infantil: um olhar da criança sobre si mesma**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

AURÉLIO, Ferreira Holanda de, J.E.M.M. Editores: **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2º ed. Impressão revista e aumentada, 24ª Nova fronteira S.A., 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. petropolis, rj: vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BELO HORIZONTE. **lei-ordinaria-n-11.132-2018**. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/1132/lei-ordinaria-n-11132-2018->.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, p114 -120, 1987. [Obras Escolhidas, vol. I.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **A Identidade Racial Em Crianças Pequenas. In: Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.p. 98-114. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 02/04/2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva, CARONE, Iray (orgs). **Branqueamento E Branquitude No Brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BILGE, Sirma. (2009), “**Théorisations féministes de l’intersectionnalité**”. Diogenes, 1 (225): 70-88.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado.2013.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação nº19, 2002.

BRAGA, Aline de Oliveira. **Solta o cabelo!: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil**. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese de mestrado. 2016. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10221. Acesso em 18/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL (1996). **Lei 9.394, 24/12/96: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2005). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **MEC/SECAD**.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado,1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Convenção dos Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 12/01/2020.

BRASÍLIA. **Educação antir-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 2005. 236.

BROUGERE, Giles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista Faculdade de Educação. São Paulo. V.24, n.2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16/07/2020.

COELHO, Marcus Venicius de Brito. **Educação e política pública: estudo da efetivação do projeto memória e identidade - promoção da igualdade na diversidade (mipid) em uma escola de Educação Infantil em campinas (sp)**. Pontifícia Universidade Católica de Campos. Dissertação. 2015; disponível em Capes: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 12/10/2018.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa, 2004, p. 35-53.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da infância no Brasil**. In: *Revista Civitas*. Porto Alegre, vol 13, n. 2, pg.221-234, mai/ago. 2013.

CORRÊA, Lajara Janaína Lopes. **Um Estudo Sobre as Relações Raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas**. Universidade Federal de São Carlos. Dissertação, 2017. Disponível em Capes: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 12/10/2018.

COSTA, Fabiola Cristina Santos. **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: o que dizem as crianças?** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

COSTA, Sivia regina de Jesus. **Lei nº 10.639/2003 - deslocamentos discursivos sobre a educação das relações raciais no Brasil: tensões e silenciamentos no contexto escolar da rede pública de Belo Horizonte.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Dissertação. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

DELGADO. Ana Cristina Coll Delgado. MULLER. Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Dissertação, 2009.

DORNELLES. Leni Vieira. Corporeidade, "**Tu não podes ser princesa**": **Corpos, Brinquedos e subjetividades.** In: BRANDÃO, Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. A cor da cultura; v.5. p.31-36. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf> Acesso em 13/08/2017. ISBN 978-85-7484-491-6.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte, 2º ed. Autêntica, 2012.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte** ; Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Dissertação 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

FILHO, Altino José. PRADO, Dias Patrícia. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à Complexidade da Infância.** /campinas, SP: Autores Associados. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Arned, 2009. p. 405.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b

FRANKENBERG, Ruth. **The social construction of whiteness: white women, race matters**. **Minnesota**: University of Minnesota Press, 1994.

FREITAS, Priscila Cristina .**A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil**. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174895>.

GALVÃO, Cássia Rosicler. **A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação. 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_47e5ec74dda033f310142bf90d64c624.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Brasília, Ed. LiberLivros, 2007.

GATTIWELLER, Wivian, PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações Étnico-Raciais e os cabelos na Educação Infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças**. Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnicoracial na Educação Infantil v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1995>. Acesso em 18/07/2018.

GERBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. GONZAGA, Yone Maria. SANTOS, Elândia dos. **Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil e Direitos Humanos: Alguns Apontamentos**.

GERBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. **Gênero, Família e Relações Étnico-Raciais: Um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP/FFLCH, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais.** In: SALES, Augusto dos Santos (org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em 20/07/2018.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: Reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/dez.2002

_____. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Autêntica. Belo Horizonte. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais/organizado por Nilma Lino Gomes, 1. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2010, P. 97-110.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra.** Autêntica: Coleção Cultura Negra e Identidades. 3ªed.rev.amp. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** 167Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** São Paulo: Autêntica, 2006b.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, Geneci de Almeida. **Constituição política e social sobre raça e etnia na perspectiva da Educação Infantil.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares, **Infância: entre a anterioridade e alteridade.** Educ. Real, Porto Alegre, v.36, n.2, p.547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: HTTP://www.urfrgs.br/edu_realidade.

GOUVÊA, Maria Cristina. **A escrita da história da infância: periodização e fontes.** In SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) Estudos da infância. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 97-118.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.** Novos Estudos. N°54. p. 149-159. Nov.1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/.../GUIMARAES%20-%20Raça%20e%20os%20estudos%20>. Acesso em 27/07/2018.

HALL, Stuart; **A identidade cultural na pós-modernidade:** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEDEGAARD. M. **A Cultural-historical theory of children's development.** In: HEDEGAARD, M.; FLEER, M. *Studying Children: a Cultural-historical Approach.* United Kingdom. Open University Press, 2008.

HIRITA, Helena. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1.

IBGE. **Cidades. Belo Horizonte.** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama> / <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias. **Capoeira da Educação Infantil: relações étnico-raciais na formação de professores.** Universidade Estadual da Paraíba. Dissertação. 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2945>.

KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel. (Orgs) **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: papiros, série prática, 1996 8ªed.

KRAMER. Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1998a.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram de abrir: identidade racial negra e branquitude em trajetórias de docentes da educação superior.** Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

Lê Breton, David, 1953- **A sociologia do corpo** / David Lê Breton; 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Páginas: 7-23.

LOPES. Luis Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Cmpinas, SP: Mercado de Letras, 2002, (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LOPES. Luis Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Cmpinas, SP: Mercado de Letras, 2002, (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia: introducción a la sociología del conocimiento**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993 [1928].

MARTINS, S.T.F.M. “**Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane**”. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 2: 76-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe2/a2219ns2.pdf>. Acesso em 02/06/2020.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.**

MARTINS FILHO, Altino José. **Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche**. *Pro-Posições* [online]. 2008, vol. 19, n. 1, pp. 97-114. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000100014>.

MARCHI, Rita. **A criança como ator social- críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017.

MARTINHAGO, Daiane Barreto. **As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Dissertação. 2016.

MELO, Regina L. C. 2016. **O direito à Educação Infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Mestrado. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

MENEZES, VITOR; “**Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico**” In: *Revista Intratextos*, 2014, vol 6, no1, p. 68-81 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2014.7106>.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI - UFRJ.**

Estudo das Relações Étnico-Raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação. 2017.

MIGHIAN, Danae Ferreira Nunes. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)** Universidade de São Paulo. Tese. 2017.

MORENO, JENNY LORENA BOHORQUEZ. **Presença da infância negra nos livros de literatura infantil** veiculados no Programa Nacional Biblioteca na Escola. Universidade Federal do Rio Grande. Dissertação.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleuterio. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Doutorado. 2018. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. **Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna.** *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, Dec. 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade** Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da globalização. [s. l.]: Ethnos Brasil; 2002.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

NEVES, V. **Análise e perspectivas sobre a tomada de decisões ao longo de uma pesquisa de abordagem etnográfica com crianças**. In: Mendes, J.A.C e Silveira; R (Orgs). *Vivências e Experiências na pesquisa: desafios e possibilidades*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2015.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de Espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993 PRATES, Lubi. *Um corpo negro*. 2.ed. São Paulo: Nosostros Editorial, 2019.

OLIVEIRA. Alessandra Guerra da Silva. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Processos educativos Decorrentes do Brincar na Educação Infantil**. Dissertação 2015.

OLIVEIRA. Cláudia Marques. **Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo - Minas Gerais**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Mestrado. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

OLIVEIRA, Ester Moreira de. **Educação infantil e as relações étnico-raciais: estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um ano de idade para o desenvolvimento da temática**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA. Leticia C. **O racismo na sala de aula: uma intervenção com professoras da RME/BH**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>

PACHECO, Luciana Chaves de Aguiar. **Trabalhando com as africanidades na Educação Infantil através da obra de Cântido Portinari e da Literatura**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 2015.

PETRUCCELLI, José Luis. **Raça, Identidade, Identificação: abordagem histórica conceitual**. In: **Estudos e Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica 2**. Características. IBGE. 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London. Routledge Falmer.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos**. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PINHO. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

PINHO. Luciana Gonçalves. **LEI 10.639/03: identidade e diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>
Acessado em 19/07/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos. Desafios da Formação, Volume 1**. 36 p.1. Belo Horizonte: SMED, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. MELO, Ana Cláudia Figueiredo

Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores. Desafios da Formação**, Volume 2. 190 p. Belo Horizonte: SMED, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL- UMEI. **Projeto Político Pedagógico**. Arquivo disponível na secretaria da escola. 2012. (Consulta realizada em setembro de 2014).

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança**. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. Tradução de Helena Antunes, (mimeo).

REGO, Michelle Badaro. **Capoeira na educação infantil : uma proposta de análise das relações étnico-raciais evidenciadas na prática da capoeira**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2019. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações Étnico-Raciais E Educação Infantil: Dizeres De Crianças Sobre Cultura E História Africana E Afro-Brasileira Na Escola**. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Ceará, Tese de doutorado. 2015.

RODRIGUES, Martha. **Qual é a cor da minha cor**. São Paulo. Editora Mazza.2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. “**A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**”. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, pp. 11-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192. Acesso 20/07/2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cesar de. (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; ROCHA, Edmar José da. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012>. Acesso em 17/12/2015.

ROSENFELD, Kathrin H. *Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SÁ, Rosely Batista de. **A construção de identidades da criança negra na UMEI**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

SANTANA, Patrícia Maria de. **Energia Vital "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil**. In: BRANDÃO, Paula. TRINDADE, Azoilda Loretto. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. A cor da cultura; v.5. p.31-36. p. 17-22. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em 13/08/2017. ISBN 978-85-7484-491-6.

SANTANA, Patrícia M. S. **De. Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Dissertação. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

SANTIAGO, Flávio. **"Meu cabelo é assim... Igualzinho da bruxa, todo armado." Hierarquização e Racialização das Crianças Pequeninhas Negras da Educação Infantil**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese de mestrado. Campinas-SP, 2014. Disponível em: <http://www.reposip.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164> . Acesso em 20/08/2017.

SANTOS, Angélica A. P. Dos. **Lei 10.639/2003 : uma proposta valorização da cultura africana e afrobrasileira na Educação Infantil**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>

SANTOS, Gilmara Aparecida Guedes Dos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da Educação Infantil: estudo do acervo de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo**. Universidade de São Paulo. Dissertação. 2013

SANTOS, Maricélia dos. **Estética Negra: Um estudo contemporâneo sobre o cabelo da mulher negra na Serra do Cajueiro** – Floriania RN: Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2566/3/artigo_maricelia_final.pdf
Acesso em 20/07/2018.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações E Alteridade: Interrogações A Partir da Sociologia da Infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 21/04/2020.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. In SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) Estudos da infância. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. In: “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”, Projecto POCTI/CED/49186/2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.

SILVA, Ana Célia da. **Ideologia do Embranquecimento. in: As ideias racistas, os negros e a educação**. Atilênde Editora. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. CEPPIR. 2002. pg. 15-21.

SILVA, Carla S.L. **Formando para a diversidade: escola de pais na Educação Infantil**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2019. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **“A Educação Infantil no Brasil”**. Pensar a Educação em Revista, v. 2, pp. 3-33, 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacaoinfantil/>. Acesso em 20/07/18.

SILVA, Márcia D. Nogueira. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2015. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da e SOUZA, Gizele de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**. Educação e Revista [online], n.47, pp. 35-50, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100004>. Acesso em 20/07/18.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Ademilson de Sousa. **A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade**. Práxis Educativa (Brasil), vol. 10, núm. 2, jul.-dez., 2015, pp. 511-532. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa>.

SOUZA, Ana Paula de. **Estudo comparativo das famílias monoparentais masculinas e monoparentais femininas: a influência do genitor no desenvolvimento familiar**. 2008: 169 f. Dissertação (Mestrado em Serviço) -Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

SOUZA, Edlaine Fernanda Aragon De. **Relações Étnico-Raciais Na Creche: Desafios E Perspectivas Das Pesquisas Em Educação** São Carlos 2017. Relações Étnico-Raciais Na Creche: Desafios E Perspectivas Das Pesquisas Em Educação São Carlos 2017, Dissertação. 2017.

SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA. **Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2012. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na Educação Infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. Universidade de São Paulo. Mestrado, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica**. Tradução: CALLADO, Ana A. MARQUES, Nadjeda R. OLSEN, Camila. Editora Relume Dumará. Rio de Janeiro. 2003.

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais: Orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Dissertação. 2013. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSC_9f879046bcb60c1e1cc2d56667fce8a9.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil Hoje**. SP, Ed. Moderna, 1994.

VELOSO, Eloisa Maria Clarete. **A invisibilidade da criança negra no espaço escolar**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2015. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** In: *Revista Advir* – UERJ, abril, 1995

VIEIRA, Viviane de Paula. **Contribuições do trabalho da coordenação na Educação infantil com a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Monografia. 2019. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33404>.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível in: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em 23/03/2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. (1941). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

WALLON, H. (1942). **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 2008.

WALLON, H. **A Criança e o Adulto**. São Paulo. Ática. 1981

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) pai/mãe ou responsável,

Você e a criança _____ estão sendo convidados(as) a participarem da pesquisa “Corpo e Cabelo Negro: (Re)Significações e Interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG”, desenvolvida por Elândia dos Santos, discente do curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Ademilson de Sousa Soares e da Professora Tânia A. Ambrizi Gebara, durante o ano de 2019.

O objetivo central do estudo é compreender como as crianças de 3 anos de idade (re)significam o corpo e o cabelo negros nas relações que estabelecem em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG, por conseguinte, como se estabelece entre elas a estética, os cabelos e os corpos negros como definidoras ou não em seu crescimento identitário.

A produção dos dados será feita por meio da observação do cotidiano da criança, conversas informais, do registro em diário de campo, de gravações, de filmagens e de fotografias em turmas de 3 anos de idade, na própria escola durante o horário das aulas. Não haverá entrevista. No entanto, as informações das famílias sobre o pertencimento racial, colhidas na documentação da escola, serão consideradas na conversa com as próprias crianças, com os educadores e com os pais, se necessário, que serão gravadas e transcritas. Além disso, informamos que os registros ficarão armazenados com os pesquisadores nos arquivos da Faculdade de Educação por um período de 5 anos. Após esse período, os registros serão destruídos.

A participação é voluntária. Você e a criança não terão qualquer despesa ao participar e nem receberá qualquer ajuda financeira. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento recusar a participação de sua(seu) filha(o), caso não sinta o desejo de fornecer as informações a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo. Você não será penalizado(a) caso decida não participar da pesquisa, ou tendo aceitado, desistir dela.

De acordo com a Resolução 466/2012, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo que relacionados ao desconforto de ter sua imagem filmada e voz gravada. No entanto, as gravações não oferecerão riscos e nenhum procedimento será invasivo, isto é, não causarão dor nem dano físico ou moral. Esclarecemos ainda que risco para a criança participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades da rotina da UMEI tais como interagir, conversar, caminhar, correr, brincar, ler, etc., com baixa possibilidade de danos material e imaterial.

No entanto, se os pais ou responsáveis perceberem qualquer constrangimento ou desconforto, eles poderão solicitar esclarecimentos e até mesmo suspenderem a participação da criança. A fim de minimizar tais riscos, os pesquisadores se comprometem agir de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos das(os) participantes da pesquisa, a ouvir e dialogar com as crianças, suas famílias e a professora da turma sobre todo o processo de pesquisa, prestando sempre as informações solicitadas.

Rubrica dos pesquisadores

Rubrica do(a) pai/mãe ou responsável

Os resultados da pesquisa poderão beneficiar a comunidade escolar no sentido de esclarecer questões sobre as Relações Étnico-Raciais já presentes entre as crianças desde a Educação Infantil, considerando que para as crianças de 3 anos, o corpo e o cabelo negros permeiam os processos de cuidar e educar na Educação Infantil e as interações da criança com as outras crianças, com os adultos e com os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis.

Esclarecemos que todos os dados obtidos por meio das gravações, filmagens, fotografias ou das anotações por meio do caderno de campo serão sigilosos, somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados em congressos, seminários ou em artigos científicos, o anonimato das crianças será integralmente respeitado.

Os dados e resultados obtidos poderão ser transformados em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil, subsidiando discussões sobre a temática pesquisada, contribuindo para a reflexão acerca da formação inicial

prestada pelas Instituições de Ensino Superior, bem como na melhoria do atendimento às crianças prestado pelos professores. No entanto, durante o processo de análise de dados e de produção de trabalhos acadêmicos serão utilizados nomes fictícios no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade.

Os pesquisadores se comprometem a efetuar a devolução dos dados conforme a necessidade dos professores e reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP de Ética mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários.

Os pais/mães ou responsáveis ao aceitarem participar da pesquisa, sob as condições descritas acima, assinarão esse Termo de Compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada. Caso você tenha alguma dúvida ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, cujo endereço consta neste documento. Tendo em vista os esclarecimentos prestados, dou o consentimento para que meu filho ou minha filha participe da pesquisa: “Corpo e Cabelo Negro: (Re)Significações e Interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019

(Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável)

TERMO PARA AUTORIZAR A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM**AUTORIZO UTILIZAÇÃO DE IMAGEM**

Eu, _____, li e compreendi os esclarecimentos acima, bem como as finalidades e os procedimentos da pesquisa intitulada “Corpo e cabelo negro: (re)significações e interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte”. Os riscos e os benefícios me foram esclarecidos. Entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e de meu (minha) filho(a) pela qual sou responsável. Sei que meu nome e do (a) meu/minha filho(a), não serão divulgados e que não receberemos qualquer remuneração por participar do estudo. Assim, confirmo estar suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

() Autorizo a utilização de gravações, filmagens, fotografias ou transcrições de conversas informais feitas pela pesquisadora, do meu/ minha filho (a), para efeito de publicação de trabalhos acadêmicos com os resultados da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019

(Assinatura do pai/mãe ou responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor (a) e/ou funcionário (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Corpo e Cabelo Negro: (Re) Significações e Interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG”, desenvolvida por Elândia dos Santos, discente do curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Ademilson de Sousa Soares e da Professora Tânia A. Ambrizi Gebara durante o ano de 2019.

O objetivo central do estudo é compreender como as crianças de 3 anos de idade (re)significam o corpo e cabelo negros nas relações que estabelecem em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG, por conseguinte, como se estabelece entre elas a estética, os cabelos e os corpos negros como definidores ou não em seu crescimento identitário.

A produção dos dados será feita por meio da observação do cotidiano da criança, conversas informais, do registro em diário de campo, de gravações, de filmagens e de fotografias em turmas de 3 anos de idade, na EMEI Ribeiro de Abreu, durante o horário das aulas. Com os adultos serão realizadas conversas informais, que serão gravadas e transcritas. Além disso, informamos que os registros ficarão armazenados com os pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período, os registros serão destruídos.

Sua participação se fará por meio de conversas informais com a pesquisadora, que serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Sua participação é voluntária, isto é, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) caso decida não participar da pesquisa, ou tendo aceitado, desistir dela.

De acordo com a Resolução 466/2012, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ter a conversa informal gravada e transcrita). No entanto, as gravações não oferecerão demais riscos e nenhum procedimento será invasivo, isto é, não causarão dor nem dano físico ou moral.

Todos os dados obtidos por meio das gravações, filmagens, fotografias ou das anotações por

meio do caderno de campo serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados em congressos, seminários ou em artigos científicos, o anonimato do(a) participante será integralmente respeitado.

Os resultados da pesquisa poderão beneficiar a comunidade escolar no sentido de esclarecer questões sobre as Relações Étnico-Raciais já presentes entre as crianças desde a Educação Infantil, considerando que, para as crianças de 3 anos, o corpo e o cabelo negros permeiam os processos de cuidar e educar na Educação Infantil e as interações da criança com as outras crianças, com os adultos e com os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis. Durante o processo de análise de dados e de produção de trabalhos acadêmicos, serão utilizados nomes fictícios no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade.

**Rubrica dos pesquisadores
funcionário(a)**

Rubrica do(a) professor(a) e/ou

Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Sendo assim, há plena liberdade de recusar participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa que visa contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil, subsidiando discussões sobre a temática pesquisada, contribuindo para a reflexão acerca da formação inicial prestada pelas Instituições de Ensino Superior, bem como na melhoria do atendimento às crianças prestado pelos professores.

Os pesquisadores se comprometem a efetuar a devolução dos dados conforme a necessidade dos professores e reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP de Ética mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários.

Os(as) participantes, ao aceitarem participar da pesquisa, sob as condições descritas acima, assinarão esse Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE – em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada.

Caso você tenha alguma dúvida ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, cujo endereço consta no final deste documento.

Tendo em vista os esclarecimentos prestados, aceito participar da pesquisa: “Corpo e Cabelo Negro: (Re)Significações e Interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019

(Assinatura do(a) professor(a) e/ou funcionário(a))

LEI Nº 11.132, DE 18 DE SETEMBRO DE 2018.

Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei: As Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis - ficam transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis. § 1º Em decorrência da transformação de que trata o caput deste artigo, as escolas municipais que ofertam, exclusivamente, a educação infantil passam a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis. § 2º As escolas municipais que ofertam o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e a educação infantil passam a ser denominadas Escolas Municipais. As funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino I, II, III, IV e V das Umeis, constantes do Anexo III da Lei nº 11.065, de 1º de agosto de 2017, ficam transformadas em cargo comissionado de Diretor de Escola Municipal de Educação Infantil - Diretor de Emei I, II, III, IV e V. Ficam criadas 180 (cento e oitenta) funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Escolas Municipais de Educação Infantil - Vice-Diretor de Emei, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e classificação I, II, III, IV e V, que passam a integrar o quadro A do Anexo III da Lei nº 11.065/17. Art. 1º Art. 2º Art. 3º Art. 4º 1/21 LeisMunicipais.com.br- Lei Ordinária 11132/2018 (<http://leismunicipa.is/wqhbkb>)- 06/09/2020 11:29:23 Poderão ocupar o cargo comissionado de Diretor de Emei, a que se refere o art. 2º desta lei, e a função pública comissionada de Vice-Diretor de Emei, a que se refere o art. 3º desta lei, o ocupante do cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, previsto no art. 1º da Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012, e o ocupante do cargo público efetivo de Pedagogo, previsto no art. 4º da Lei nº 8.635, de 26 de agosto de 2003, que integram o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação. Parágrafo único. O Professor Municipal lotado até 2004 nas escolas municipais com atendimento exclusivo de Educação Infantil também poderá ocupar os cargos de que trata o caput deste artigo. Caberá à Secretaria Municipal de Educação - SMED - definir, em portaria, as regras de transição para a consecução da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das Emeis. Parágrafo único. A transição de que trata o caput se estenderá até 31 de dezembro de 2020. Os cargos comissionados de Diretor de Estabelecimento de Ensino I, II, III,

IV e V constantes do Anexo III da Lei nº 11.065/17 passam a denominar-se Diretor de Escola Municipal I, II, III, IV e V e poderão ser ocupados pelos detentores dos cargos públicos efetivos de Professor Municipal e de Pedagogo, ressalvadas as hipóteses previstas em regra de transição a ser definida em portaria do Secretário Municipal de Educação. As funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino I, II, III, IV e V constantes do Anexo III da Lei nº 11.065/17 passam a denominar-se Vice-Diretor de Escola Municipal I, II, III, IV e V e poderão ser ocupadas pelos detentores dos cargos públicos efetivos de Professor Municipal e de Pedagogo, ressalvadas as hipóteses previstas em regra de transição a ser definida em portaria do Secretário Municipal de Educação. Nas escolas municipais que possuem turmas de educação infantil, o detentor do cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil poderá ocupar o cargo comissionado e a função pública previstos nos arts. 6º e 7º desta lei. Os critérios para o enquadramento das Emeis na classificação I, II, III, IV e V das escolas municipais na classificação I, II, III, IV e V serão definidos em portaria do Secretário Municipal de Educação. Parágrafo único. Os critérios de que trata o caput deverão considerar a evolução de indicadores educacionais e a complexidade do atendimento ofertado pelas Emeis e pelas escolas municipais. Para a ocupação dos cargos comissionados e das funções públicas previstos nos arts. 2º, 3º, 6º e 7º desta lei, será exigida a formação mínima de nível superior. São competências gerais dos cargos de Diretor de Escola Municipal e de Diretor de Emei: Art. 4º Art. 5º Art. 6º Art. 7º Art. 8º Art. 9º Art. 10º Art. 112/21 Leis Municipais.com.br- Lei Ordinária 11132/2018 (<http://leis.municipa.is/wqhbkb>)- 06/09/2020 11:29:23

Questionário enviado para as famílias sobre a identificação racial:

Prezada família, estamos enviando esta pergunta sobre identificação racial para a Pesquisa “Corpo e Cabelo Negro: (Re)Significações e Interações em uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG”.

Como você identifica a sua cor/raça?

Mãe:

preta

Branca

Indígena

Amarela

parda

outras: _____

Pai:

preta

Branca

Indígena

Amarela

parda

outras: _____

Obrigada,

Elândia dos Santos

Pasta de matrícula da EMEI:

NOME DO ALUNO:		TELEFONE:	
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE		PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO - EDUCAÇÃO INFANTIL	
ESTABELECIMENTO		REGIONAL	
TURMA		TURNO	
1 DADOS DO ALUNO			
NOME			
RAÇA / COR		DATA DE NASCIMENTO	
<input type="checkbox"/> AMARELA <input type="checkbox"/> BRANCA <input type="checkbox"/> INDIGENA <input type="checkbox"/> PARDA <input type="checkbox"/> PRETA		SEXO	
NACIONALIDADE		NATURALIDADE	
NOME DO PAI		CPF	
E-MAIL		TELEFONE CELULAR	
NOME DA MÃE		CPF	
E-MAIL		TELEFONE CELULAR	
ENDEREÇO		NÚMERO COMPLEMENTO TELEFONE	
BAIRRO		MUNICÍPIO CEP	
TELEFONE DO SERVIÇO DO PAI		TELEFONE DO SERVIÇO DA MÃE	
TELEFONE DE PARENTES		TELEFONE DE VIZINHOS	
2 DADOS COMPLEMENTARES			
NOME DO RESPONSÁVEL		GRAU DE PARENTESCO	
ENDEREÇO		NÚMERO COMPLEMENTO TELEFONE	
BAIRRO		MUNICÍPIO CEP	
<p style="text-align: center;">3 COMPROMISSO DOS PAIS</p> <p style="text-align: center;">COMPROMETO-ME A CUMPRIR AS NORMAS ESTABELECIDAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR, PARA A ORGANIZAÇÃO E BOM FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.</p> <p style="text-align: center;">BELO HORIZONTE _____ DE _____ DE _____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">ASSINATURA DO PAI / MÃE / RESPONSÁVEL</p>			
ASSINATURA DO DIRETOR / BM		ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA MATRÍCULA - BM	

RENOVAÇÃO DE MATRÍCULA					
ANO	IDADE	TURMA	TURNO	BM DO RESPONSÁVEL	ASSINATURA DO PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL
<p>CANCELAMENTO DE MATRÍCULA</p> <p>DATA: ____ / ____ / ____</p> <p>MOTIVO: _____</p> <p>_____</p> <p>ASSINATURA DO PAI / MÃE / RESPONSÁVEL</p> <p>_____</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO CANCELAMENTO DA MATRÍCULA - BM:</p> <p>_____</p>					